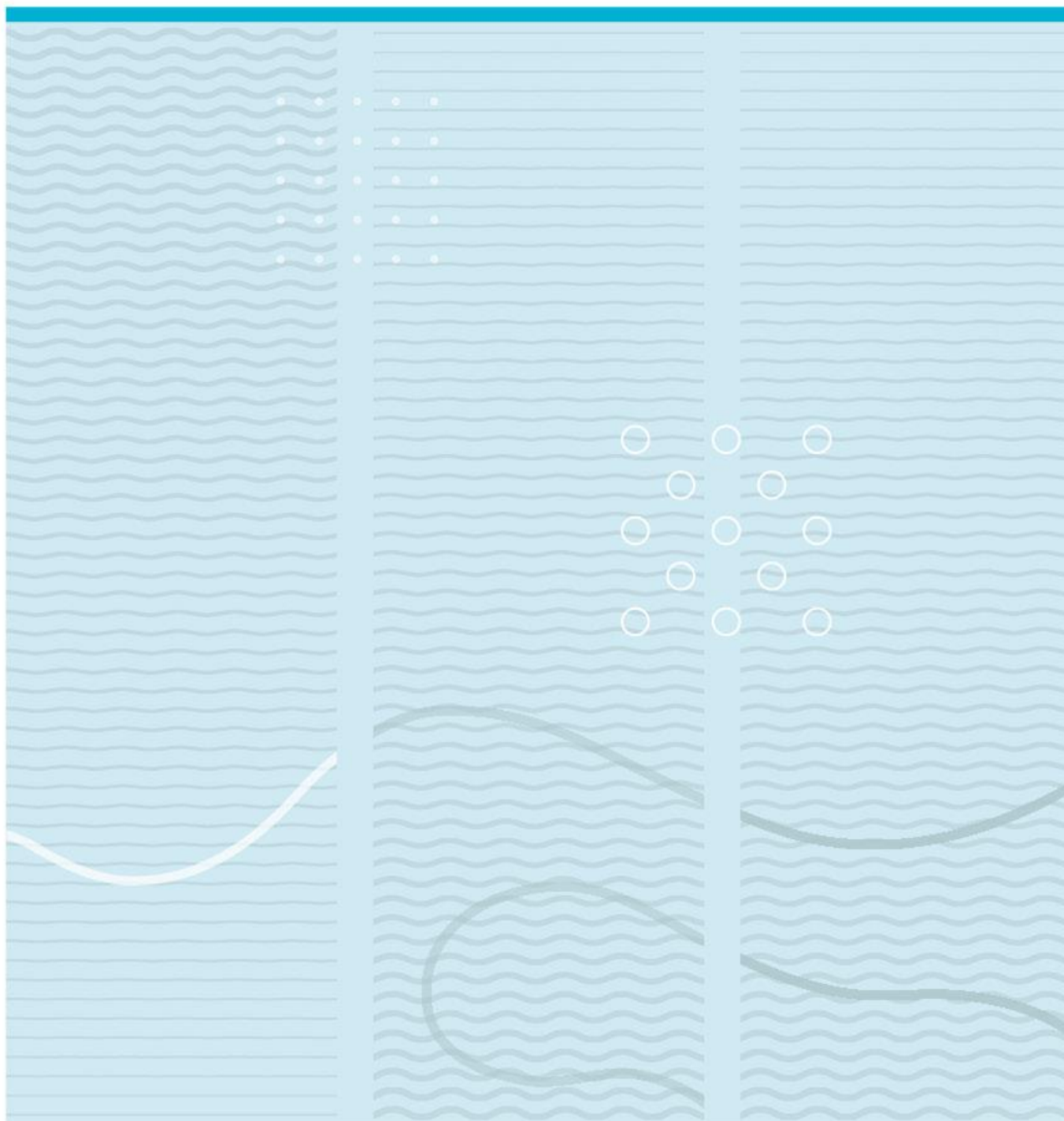


Pål Henrik Thorsteinsen

Muntlighet og demokrati

Om forholdet mellom muntlige ferdigheter og demokratiopplæring i samfunnsfag



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2021 Pål Henrik Thorsteinsen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Å kvalifisere elevene gjennom opplæring i de grunnleggende ferdighetene og å danne elevene til gode fungerende borgere som kan opprettholde og styrke demokratiet, er to grunnleggende oppgaver for den norske skolen. Finnes det en sammenheng mellom disse to oppgavene?

Muntlighet er en av de fem grunnleggende ferdighetene. Denne oppgaven vil utforske sammenhengen mellom opplæringen i muntlighet og demokratiopplæringen.

Hva er egentlig muntlighet i samfunnsfag? Hvordan jobber samfunnsfagslærerne med muntlighetsopplæringen? Hvordan jobber lærerne for å skape gode demokratiske borgere? Hvordan oppfatter lærere sammenhengen mellom muntlige ferdigheter og demokratiopplæring? Hvordan kan dette komme til uttrykk i samfunnsfagundervisningen? Dette er spørsmål som blir tatt opp, problematisert og forsøkt besvart i denne oppgaven.

Oppgaven vil tegne et bilde av en mulig endring av praksisen til lærere rundt opplæring av muntlighet og deres bevissthet rundt denne opplæringen. Samtidig vil jeg drøfte hvorvidt de ser opplæring i muntlighet i sammenheng med demokratiopplæringen og på hvilken måte.

Abstract

This is a master`s thesis on the connection between oral skills and democracy education in the Norwegian school system. The results are based on two focus groups interviews of teachers in Norwegian 8th-10th grade.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract	3
Innholdsfortegnelse	4
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Bakgrunn	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	8
1.3 Tidligere forskning	9
1.4 Begrepsavklaring	11
1.5 Oppgavens oppbygning	12
2 Muntlighet og demokrati: Forskning og teori	14
1.1 Innledning	14
1.2 Muntlighet som fagfelt	14
1.3 Muntlighet som grunnleggende ferdighet	15
1.4 Tidligere forskning rundt muntlighet	15
1.5 Opplæring i muntlighet	17
1.6 Demokratiopplæring	21
1.7 ICCS og medborgerskap	23
1.8 Bruk av diskusjoner i demokratiopplæringen	26
1.9 Muntlighet og demokratiopplæring	27
3 Metode	29
3.1 Innledning	29
3.2 Hvorfor fokusgruppeintervjuer?	29
3.3 Forberedelser	30
3.4 Gjennomføring	32
3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet	34
3.6 Forskningsetikk	36
4 Funn og analyse	37
4.1 Innledning	37
4.2 Muntlighet i samfunnsfag	38
4.3 Muntlighet i samfunnsfag versus andre fag	40

4.4 Lærernes didaktiske grep	43
4.5 Endring av praksis?	47
4.6 Nervøse elever	48
4.7 Vurdering.....	51
4.8 Demokratisk deltakelse	55
4.9 Didaktisk tilnærming til demokratiopplæring	58
4.10 Demokratiopplæring i samfunnsfag versus andre fag.....	60
4.11 Elevers ulike bakgrunn.....	61
4.12 Diskusjoner av kontroversielle temaer	62
4.13 Sammenhengen mellom muntlighet og demokratiopplæring.....	66
5 Avslutning og konklusjon.....	69
5.1 Innledning.....	69
5.2 Svar på problemstillingen	69
5.3 Tre hovedfunn.....	70
5.4 Avslutning.....	71
Referanser/litteraturliste	72
Vedlegg	75
Vedlegg 1: Intervjuguide:.....	75
Vedlegg 2: Samtykkeskjema	80

Forord

Å skrive masteroppgave skoleåret 2020/21 har vært en lærerik erfaring. Som vi alle har fått erfare på ulikt vis har dette vært en annerledes tid, å ha en masteroppgave å jobbe med og holde fokus på har vært til stor hjelp med å holde en viss struktur i en ellers monoton hverdag. Når det er sagt føles det godt å være ferdig.

Jeg vil gjerne takke til min veileder Kari Hernæs Nordberg for gode veiledninger og et godt samarbeid igjennom hele prosessen. Takk også til min biveileder Kristin Gregers Eriksen som har kommet med gode innspill fra sitt fagfelt. En stor takk også til Hege Roll-Hansen som har vært lett tilgjengelig for spørsmål og arrangert masterseminarer for hele kullet. Jeg må også takke min mor og min søster som har tatt jobben med å lese korrektur. Og ikke minst en stor takk til informantene som har gjort denne oppgaven mulig!

Oslo, 19.05.2021

Pål Henrik Thorsteinsen

1 Innledning

Noe av det særegne med den norske og også den nordiske skolemodellen i internasjonalt perspektiv er vektleggingen av sammenhengen mellom skole og demokrati. Et sentralt element i demokratiet generelt og i skolen spesielt er samtalen. Uten samtalen vil demokratiet stoppe opp. (Arneberg & Overland, 2013, s.35).

Dette sitatet er hentet fra Per Arneberg og Bjørn Overland sin bok «lærerrollen» og sikter til viktigheten av gode kommunikative evner for å opprettholde og utvikle demokratiet. Sitatet er hentet fra et kapittel knyttet til hvordan vi forstår demokrati i norsk skole (Arneberg & Overland, 2013, s.35). Dette er utgangspunktet for denne masteroppgaven, sammenhengen mellom muntlighet og demokrati. Nærmere bestemt opplæring i muntlige ferdigheter og demokratiopplæring i samfunnsfag.

Et av de nye elementene i fagfornyelsen er de tverrfaglige temaene. Et av disse tverrfaglige temaene er demokrati og medborgerskap, som skal gi elevene nødvendig kunnskap for å delta i demokratiet og være med å utvikle det (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13). Skolens rolle i demokratiutviklingen er ikke ny, men blir mer tydeliggjort i den nye lærerplanen, Kunnskapsløftet 2020 (LK2020). Da Kunnskapsløftet 2006 (LK06) var ny var de grunnleggende ferdigheter et av de nye elementene (Utdanningsdirektoratet, 2013, s.18-19). Skolens rolle i demokratiopplæringen er altså blitt aktualisert i fagfornyelsen og de grunnleggende ferdighetene har også i de senere år blitt et grunnleggende begrep i norsk skole. Men hvordan kan disse to elementene, grunnleggende ferdigheter og demokratiopplæring fungere i samspill?

1.1 Bakgrunn

Mandatet til den norske skolen kan grovt sett deles inn i to hovedmål. Det første målet er å sørge for at elevene behersker de grunnleggende ferdighetene, samt får den kunnskapen som er nødvendig for å leve som selvstendige individer i samfunnet. Det andre hovedmålet handler om at skolen skal være en bidragsyter til å styrke og utvikle demokratiet, både som styreform og som et samfunnsmessig verdigrunnlag (Stray & Wittek, 2014, s. 651). Det står skrevet i opplæringslovens formålsparagraf at opplæringen skal sørge for å gi elevene den nødvendige kunnskapen for å fungere i arbeid og samfunnslivet og at opplæringen skal fremme demokrati og demokratiske verdier (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2-3).

Når disse to målene diskuteres skiller det ofte mellom dem. Likevel henger disse målene svært tett sammen (Stary & Wittek, 2014, s.651). Denne oppgaven skal se på hvorvidt og eventuelt hvordan lærerne ser disse målene i sammenheng. Dersom denne sammenhengen finner sted, er lærerne bevisste på den? Jeg ser på den grunnleggende ferdigheten muntlighet og leter etter den eventuelle sammenhengen opplæringen i denne ferdigheten har med demokratiopplæringen i samfunnsfag. Jeg vil forsøke å se de to opplæringsmålene som dynamiske og som faktorer som styrker hverandre. Kan utviklingen av gode muntlige ferdigheter være med å styrke den demokratiske danningen og vise versa? Gjennom fagfornyelsen har fokuset på demokratiopplæringen blitt ytterligere styrket. Demokrati og medborgerskap er nå et av tre tverrfaglige temaer som skal følge hele utdanningsløpet i alle fag. Dette tverrfaglige temaet skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å løse utfordringer ut i fra demokratiske prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13). Men i hvilken grad og hvordan kan muntlige ferdigheter også bidra til å styrke demokratiopplæringen?

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne oppgaven avgrenser seg til hvilket forhold samfunnsfaglærere har til opplæring i muntlige ferdigheter i sitt fag og hvorvidt de ser dette i sammenheng med demokratiopplæringen. Oppgavens problemstilling er følgende:

Hvordan tilrettelegger lærere for bruk og utvikling av muntlige ferdigheter i samfunnsfag, og i hvilken grad tenker de at gode muntlige ferdigheter kan styrke elevens demokratiske deltakelse?

Problemstillingen dekker hvordan lærerne forstår muntlighet i samfunnsfag og didaktisk tilnærmer seg opplæringen og vurdering i muntlige ferdigheter i faget. Problemstillingen dekker også lærernes syn på sammenhengen mellom opplæringen i muntlighet og demokratiopplæringen, herunder deres forståelse av begrepet demokratisk deltakelse.

Problemstillingen dekker ikke hvordan lærerne jobber med andre grunnleggende ferdigheter og hvorvidt det har likhetstrekk med måten de tilnærmer seg muntlighet. Problemstillingen tar heller ikke for seg demokrati som fenomen i skolen på generell basis, men ser heller på hvordan lærerne betrakter sin oppgave om å drive demokratiopplæring og hvordan de tilnærmer seg dette didaktisk. Problemstillingen er også tydelig rettet inn mot samfunnsfaget og tar ikke for seg like problemstillinger innenfor de andre fagene.

Formålet med oppgaven er å belyse hvordan lærerne jobber med muntlige ferdigheter i samfunnsfag og samtidig se hvordan lærerne ser dette i sammenheng med demokratiopplæringen. Dette er interessant med tanke på at det er aktualisert igjennom fagfornyelsen, særlig med tanke på det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap. Men det er også interessant fordi hvordan det jobbes med muntlige ferdigheter i samfunnsfag er noe det foreligger lite forskning rundt.

For å besvare denne problemstillingen har jeg gjennomført fokusgruppeintervjuer som danner oppgavens datagrunnlag. Hovedtemaene og spørsmålene som ble diskutert var; Hvilken mening tillegges muntlige ferdigheter i samfunnsfag? Hva skiller det fra andre fag? Hvordan jobber lærerne didaktisk med opplæring i muntlige ferdigheter i samfunnsfag? Hvordan jobber de med demokratiopplæring i samfunnsfag sammenlignet med andre fag? Og ser de en sammenheng mellom opplæring i muntlighet og demokratiopplæring i samfunnsfag?

1.3 Tidligere forskning

I denne oppgaven spiller empirien hovedrollen, det fører til at mye av min bakgrunns litteratur er tidligere forskning og i mindre grad ren teori. Forskningen rundt samfunnsfagsdidaktikk har sett en kraftig økning de senere årene. Frem til 2010 ble det publisert om lag 2-3 forskningsarbeid årlig, de siste årene har det ligget på nærmere 8-10 årlige publikasjoner (Skjæveland, 2020, s. 147).

Samfunnsfag er et bredt og omfattende fag, dermed er også forskningen rundt det også preget av ulike vinklinger. Til tross for dette er det helt klart forskning rundt demokratiopplæring som peker seg ut som mest hyppig. Det er lite forskning rundt samfunnsfagsdidaktikk knyttet til de grunnleggende ferdighetene (Skjæveland, 2020, s. 147-149). Derfor synes jeg dette er et interessant emne å gjøre forskning på.

Det er tidligere gjennomført et knippe masteroppgaver med noe lignende tematikk som denne oppgaven. Anna Nøkland skrev i 2016 en masteroppgave knyttet til muntlig deltakelse og demokratiopplæring i samfunnsfag. Hennes empiri er hentet fra en blanding av kvalitative og kvantitative forskningsmetoder, med gjennomføring av observasjon og spørreskjema besvart av elevene. Hovedfunnet fra denne oppgaven er at det er et få elever som er muntlige aktive og at et fåtall elever står for brorparten av aktivt demokratiske ytringer (Nøkland, 2016 s. 5). Det som skiller min oppgave fra Nøklands er at der hun i større grad utforsker hvordan elevenes muntlighet kommer til uttrykk i samfunnsfag, er jeg mer interessert i lærernes tanker rundt muntlighet, hvordan de tilrettelegger for god opplæring i muntlighet og hvordan de ser det i sammenheng med demokratiopplæringen. Pia Veigård sin masteroppgave fra 2017 ligger nærmere min oppgave

ettersom den tar for seg hvordan lærere jobber for å utvikle muntlige ferdigheter i samfunnsfag, men skiller seg fra min oppgave med å ikke spesifikt se dette i sammenheng med demokratiopplæringen. Det er likevel interessant at et av hovedfunnene i Veigårds oppgave er at lærerne fremhever muntlighet som svært viktig for demokratiopplæringen (Veigård, 2017, s.61-62).

Mye av forskningen rundt opplæring i muntlige ferdigheter er rettet mot norskfaget, og det er lite foreliggende forskning som ser på hvordan samfunnsfaglærere arbeider med muntlighet (Overrein & Madsen, 2014, s.133). Mye av litteraturen jeg viser til i denne oppgaven er derfor hentet fra forskning rundt opplæringen i muntlighet i norskfaget. Et viktig bidrag her er en rapporten «Opplæring i muntlige ferdigheter» (2012), av Sigrun Svenkerud, Kristi Klette og Frøydis Hertzberg. Rapporten er basert på videodata fra norsktimer på ungdomstrinnet, og den slår fast at opplæringen i muntlighet er lite konkret og at mye av tiden går til planlegging og gjennomføring av presentasjoner. Vurderingen er gjerne generell og lite rettet inn mot selve muntligheten. Rapporten peker derimot også på at dette er i endring og at i fremtiden vil lærere ha et mer bevisst forhold til opplæring i muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s.46-47). Det har nå gått et snaut tiår siden denne rapporten ble publisert, og denne oppgaven kan gi et bilde på om denne forventede endringen har funnet sted. Jeg vil derfor se nærmere på hvorvidt lærerne har et bevisst forhold til opplæringen i muntlighet, hva tiden deres brukes på og hvordan de vurderer muntlighet.

I tillegg til denne rapporten rundt muntlighet vil jeg vise til en del faglitteratur rundt muntlighet i skolen og didaktikk knyttet til muntlighet. Rundt didaktikk vil jeg vise til Theo Koritzinsky sin bok «Samfunnskunnskap– fagdidaktisk innføring» (2020) og Kåre Kverndokkens «101 måter å fremme muntlighet» (2016). Jeg bruker også boka «Muntlig kompetanse» (2012) av Børresen, Grimnes og Svenkerud, samt Janicke Heldal Stray og Line Wittek sin «Pedagogikk- en grunnbok» (2014).

Når jeg skal tilnærme meg demokratiopplæringen vil jeg ta inn noen teoretiske perspektiver i tillegg til tidligere forskning. Demokratiopplæringen er et stort felt og derfor har jeg måttet velge bort en del. Av forskning vil jeg i stor grad ta utgangspunkt i ICCS rapporten. ICCS rapporten er en stor internasjonal undersøkelse av ungdommers kunnskap om demokratiet og deres vilje til å delta i det (Utdanningsdirektoratet, 2015). Av teoretiske perspektiver vil jeg i hovedsak forholde meg til litteratur fra Gert J. J. Biesta, Joel Westheimer og Lars Laird Iversen. Jeg vil redegjøre for Biestas tanker rundt demokratiopplæring, hans tanker om elevene som politisk eksisterende og demokratiopplæringens evne til å subjektivere og frigjøre elevene. I Joel Westheimers bok «What Kind of Citizen?» (2015) beskriver han tre ulike idealtyper medborgere skolen kan jobbe med å utvikle, personlig ansvarlige medborgere, deltakende medborgere og sosialrettsferdighets orienterte medborgere (Westheimer, 2015, s.38). Jeg vil greie ut om disse medborgertypene og prøve å knytte

de opp mot mine informanternes syn på demokratiopplæringen. Lærernes ulike syn på demokratiet kommer også noe frem blant mine informanter. Jeg vil se dette i lys av hvordan Laird Iversen beskriver uenighetsfelleskapet og dets likheter og forskjeller fra et deliberativt demokratisyn.

Både rundt opplæring muntlighet og demokratiopplæring vil jeg vise til styringsdokumenter. Dette vil i hovedsak dreie seg om overordnet del av lærerplanen, opplæringslovens formålsparagraf og lærerplanen i samfunnsfag.

1.4 Begrepsavklaring

I denne oppgaven vil det bli brukt en del begreper som kan minne om hverandre og til dels overlappe hverandre. Det er også noen nøkkelbegreper som går igjen i store deler av oppgaven som her blir avklart:

Grunnleggende ferdigheter: Læreplanverket har definert fem grunnleggende ferdigheter som skal utvikles gjennom hele opplæringsløpet. Disse er lesing, skriving, regning, muntlige og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene anses som helt nødvendige redskaper for læring, samt viktige for utvikling av identitet, sosiale relasjoner og for å kunne delta i arbeid og samfunnsliv. De grunnleggende ferdighetene er fagovergripende og hører hjemme i alle fag, men fagene skal spille ulike roller i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10).

Muntlighet som grunnleggende ferdighet: Muntlige ferdigheter beskrives som å skape mening gjennom å lytte, tale og samtale. Dette innebærer å kunne lytte til andre, gi respons og være bevisst på mottakeren når man taler (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.6).

Demokratiopplæring: Lærerplanen ser på demokratiopplæringen som skolens oppgave om å gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler og forberede elevene til å kunne delta i demokratiske prosesser (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12-13). Skolen skal gi en opplæring som fremmer og opprettholder demokratiet. Dette innebærer både å gi opplæring i hva å leve i et demokrati vil si, gi elevene erfaring med demokratiske praksiser og å fremme demokratiske verdier som toleranse, gjensidig respekt, åpenhet og ytringsfrihet. Demokratiopplæringen omhandler også at elevene skal bli bevisste på deres retter og plikter som borgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7-8).

Medborgerskap: Opplevelse av tilhørighet til samfunnet, ledsaget av en vilje og lojalitet til å aktivt delta i det (Hegna et al., 2018, s.10).

Medborgerskapsundervisning: Store likhetstrekk med demokratiopplæring.

Medborgerskapsundervisningen er et bredt utdanningsfelt som bidrar til å opprettholde samfunnsnormer og et godt samfunnsborgerskap gjennom øvelse og opplæring i kunnskap, holdninger og praksiser knyttet til det å være en medborger. Medborgerskapsundervisningen skal styrke både individene og det felleskap de deltar i (Hegna et al., 2018, s.11).

I oppgaven vil jeg bruke begrepene demokratiopplæring og medborgerskapsundervisning litt flytende. Når jeg legger frem teori vil i hovedsak medborgerskapsundervisning bli brukt fordi litteraturen jeg viser til bruker dette begrepet. Informantene mine brukte i større grad begrepet demokratiopplæring, når de siktet til medborgerskapsundervisning. I lærerplanen er også begrepene demokrati og medborgerskap tett sammenknyttet. Demokrati og medborgerskap er et av skolens tre tverrfaglige temaer. Men i beskrivelsen av dette temaet blir det ikke utskilt hva som er opplæring i demokrati og hva som er opplæring i medborgerskap (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 12-13).

1.5 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn i fem hoveddeler. Den første delen er den du nå leser, innledningen. Det neste kapittelet du vil lese er teorikapittelet. Teorikapittelet mitt består av mer enn kun ren teori og teoretiske perspektiver. I denne oppgaven spiller empirien hovedrollen. Dette fører til at en betydelig grad av teorikapittelet består av at jeg viser til tidligere forskning rundt opplæring i muntlighet og demokratiopplæring, samt at jeg viser styringsdokumenter som lærerplanen. I teorikapittelet viser jeg også til litteratur rundt anbefalte didaktiske tilnærminger til opplæring i muntlighet, samt teoretiske perspektiver rundt demokrati.

Deretter kommer et metodekapittel. I metodekapittelet vil jeg redegjøre for hvordan jeg har gått frem i dette forskningsprosjektet. Jeg vil legge frem fordeler og ulemper med metoden jeg har benyttet og vise til hvordan det kom til syne i min forskning. Her vil jeg gjennomgå hvordan jeg skaffet meg mitt empiriske datagrunnlag for å kunne svare på min problemstilling. Jeg vil begrunne min tankegang ved planlegging, gjennomføring og analyse av datainnsamling. Jeg vil i dette kapittelet også diskutere hvordan denne oppgaven ivaretar forskningsetiske prinsipper.

I neste kapittel, resultat og analysekapittelet vil jeg fremlegge mine funn og se de i sammenheng med litteraturen jeg tidligere har henvist til. Jeg vil presentere funnene mine gjennom å vise til sitater og meningsutvekslinger og deretter diskutere utsagnene i lys av teori og tidligere forskning. Dette kapittelet vil være delt i underkapitler fordelt på ulike tematikk. Jeg vil mot slutten av hvert underkapittel komme med noen konkluderende tanker.

I oppgavens siste kapittel vil jeg peke på og diskutere oppgavens hovedfunn og komme med konkluderende svar på oppgavens problemstilling. Jeg vil se funnene mine og sammenligne likheter og ulikheter fra annen forskning. Her vil jeg vise hva oppgaven har funnet ut av og hva som kan være interessant å forske videre på.

2 Muntlighet og demokrati: Forskning og teori

1.1 Innledning

I dette kapitlet vil jeg legge frem litteratur, tidligere forskning og teori rundt opplæring i muntlige ferdigheter og demokratiopplæring. Jeg vil først redegjøre for muntlighet, både hva muntlighet vil si generelt og som grunnleggende ferdighet og hvordan lærere kan tilnærme seg opplæring i muntlighet. Her vil jeg vise til hva styringsdokumenter legger i muntlige ferdigheter og jeg vil vise til faglitteratur rundt muntlighet. Jeg vil også vise til hva tidligere forskning sier om opplæring i muntlighet i norsk skole.

Når jeg redegjør for demokratiopplæringen vil jeg i større grad bruke teoretiske blikk. Jeg vil vise til hvordan demokratiopplæringen er satt som mål i styringsdokumenter. Av tidligere forskning vil jeg vise til ICCS rapporten og jeg vil vise til teoretiske perspektiver fra Biesta, Westheimer og Laird Iversen.

1.2 Muntlighet som fagfelt

Talespråket vårt, med ord, stemme og gester skaper felleskap mellom oss selv og andre mennesker. Vi ønsker å bruke språket vårt til å bli sett og hørt, kunne uttrykke oss og føle at vår stemme har en betydning. Vi er derfor avhengig av å kunne formulere oss godt og overbevisende, samtidig som vi må ha en evne til å lytte og være en del av en dialog (Kverndokken, 2016, s.15). Å kunne lytte og ha god kommunikasjonsevne er avgjørende i alle situasjoner og arenaer der mennesker møtes, den muntlige kompetansen er vital for vår evne til sosial samhandling (Børresen et al., 2012, s.14).

Så hva er muntlig kompetanse? Muntlig kompetanse er både å kunne beherske og forstå flere muntlige sjangere. I opplæringen i muntlighet skal elevene få erfaring med ulike muntlige roller og bli kjent med ulike muntlige diskurser knyttet til ulike fags språklige normer. De skal altså lære muntlighet utover det muntlige hverdagspråket (Børresen et al. 2012, s.14). Hva som legges i ulike muntlig roller og muntlige diskurser i fags språklige normer er tidvis åpent for tolkning. Men jeg ser på muntlige roller som ulike roller man har i ulike muntlige settinger, rollen som lytter, debattant og formidler er alle eksempler på slike roller. Ulike muntlige diskurser knyttet til ulike fags språklige normer, tolker jeg dithen at elevene skal lære hvordan man uttrykker seg muntlig på de ulike fagenes premisser. Herunder at elevene bruker fagenes egne fagspråk og forholder seg til den måten faget har tradisjon for å kommunisere på. I samfunnsfag vil dette for eksempel si å kunne forstå, forklare, presentere, støtte og kritisere ulike samfunnsforhold (Overrein & Madsen, 2014, s.132).

1.3 Muntlighet som grunnleggende ferdighet

Tradisjonelt sett har det vært norskfaget som har hatt ansvaret for store deler av den muntlige opplæringen, fra normalplanene på 1920-tallet og frem til lærerplanen i 1997. Først i lærerplanen fra 1997 ble andre fag gitt en større plass i opplæring i muntlighet (Stray & Wittek, 2014, s.472-473). I dag står muntlighet nedfelt i læreplanverket som en av de fem grunnleggende ferdighetene i alle fag, sammen med skriving, lesing, regning og digitale ferdigheter. Disse ferdighetene regnes som nødvendige redskaper for tilstrekkelig læring og faglig forståelse. Overordnet del av lærerplanen beskriver også de grunnleggende ferdighetene som viktige for elevenes utvikling av identitet og sosiale relasjoner, slik at de kan delta i arbeid, utdanning og samfunnsliv. De grunnleggende ferdighetene er ikke bundet til hvert enkelt fag, men hører hjemme i alle fag. Til tross for dette skal fagene spille ulike roller i utviklingen av ferdighetene. Det er med andre ord forskjell på hvordan lærerplanen mener man skal jobbe med muntlighet i samfunnsfag kontra i kroppsøving eller norskfaget (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10-11).

I samfunnsfag innebærer muntlige ferdigheter å kunne lytte, tolke, formulere og fremme meninger. Elevene skal kunne ta ulike perspektiv og begrunne sine argumentasjoner. Videre skal elevene utvikle evnen til å fortelle om sammenhenger og drøfte faglige spørsmål (Koritzinsky, 2020, s. 273). Lærerplanen i samfunnsfag beskriver muntlige ferdigheter i faget med evner som å kunne lytte, tolke, formulere og ytre meninger, gi respons, samt diskutere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.4-5). I samfunnsfag består altså muntlige ferdigheter av å kunne uttrykke og formidle samfunnsfagsyttringer. Målet er å forstå, begrunne, sammenligne, formidle, støtte, kritisere, presentere eller vurdere ulike samfunnsforhold eller politiske ståsteder. For å gjøre dette kreves det et godt fagspråk for å uttrykke fagkunnskaper, lytte til og bygge videre på andres bidrag. I alle situasjoner der samfunnsforhold diskuteres og det forekommer meningsutvekslinger, er lytting en sentral del, derfor må lytting ses på som en integrert del av de muntlige ferdighetene i samfunnsfag. Gode muntlige ferdigheter i samfunnsfag er altså ikke å snakke mye om løst og fast om samfunnet, men å kunne uttrykke seg konkret med et godt fagspråk og bidra til et godt diskusjonsklima. For at dette skal oppnås er det viktig at læreren veileder og påvirker elevenes muntlige formidling (Overrein & Madsen, 2014, s. 132).

1.4 Tidligere forskning rundt muntlighet

Det er et stort spenn i hva og hvordan elevene skal beherske muntlige ferdigheter. De skal beherske ulike muntlige sjangere som eksempelvis diskusjon, samtale, forklaring, fortelling, presentasjon, fremføring og argumentasjon. De skal kunne uttrykke seg med et variert ordforråd og kunne tilpasse

seg til mottaker/publikum (Stray & Wittek, 2014, s. 473). Det er altså en rekke en rekke muntlige sjangere elevene skal få opplæring i. Samtidig viser en studie fra 2012 at over 80% av tidsbruken knyttet til opplæring i muntlighet i norsk skole går til planlegging og gjennomføring av muntlige presentasjoner. Det settes av liten tid til å jobbe med andre muntlige sjangere. Samlet viser flere undersøkelser at det er lite undervisning om muntlige ferdigheter, opplæringen gir god øvelse i å holde muntlige presentasjoner, men lite trening i andre sjangere. Altså blir noen av målsettingene i lærerplanen ivaretatt, mens mange uteblir (Stray & Wittek, 2014, s. 480-481). Kanskje kan dette fokuset på opplæring i muntlige presentasjoner henge sammen med at eksamen til dels består av muntlig presentasjon? Samfunnsfag har muntlig eksamensform, noe som gjør det lett å tenke at muntlighet blir særlig prioritert i faget. Av noen blir samfunnsfaget feilaktig sett på som et «rent» muntlig fag. I samfunnsfag skal fokuset på ulike muntlige sjangere stå sterkt, og etter lærerplanen skal utviklingen av lyttende forståelse være satt fokus på (Overrein & Madsen, 2014, s.133). Det kan derfor virke merkelig at fokuset på arbeidet med presentasjoner preger den muntlige opplæringen i så stor grad. Som nevnt kan det være fordi det er en del av eksamensformen. Riktignok skal det legges til at forskningen jeg har vist til tar for seg tidsbruken knyttet til opplæring i muntlighet i hovedsakelig i norskfaget, det kan tenkes at dette kan være noe annerledes i samfunnsfag. Det finnes lite konkret forskning på hvordan lærere jobber med spesifikt muntlighet i samfunnsfag (Overrein & Madsen, 2014, s.133).

Det kan også være andre grunner enn eksamensformen til at det er muntlige fremføringer og presentasjoner som er den vanligste aktiviteten. Slike fremføringer har ofte et klart mål etter en tydelig plan, dette gjør det enklere å undervise i og evaluere. I skolen arter ofte disse fremføringene seg i en informativ karakter. Elevene skal foredra om et tema eller forklare et fenomen, kanskje ville det vært en god øvelse for elevene å heller jobbe med å lage argumenterende taler i sine presentasjoner fremfor forklarende og utgreiende (Kverndokken, 2016, s.22).

Til tross for fokuset på fremføringer skal det sies at det muntlige språket i stor grad brukes i norske klasserom. I undervisningssituasjonen er lærerens metodikk i stor grad muntlig, gjennom foredrag, samtaler og diskusjoner. I disse situasjonene bidrar elevene aktivt muntlig, ved å diskutere sammen i grupper eller par og delta i dramatiseringer, diskusjoner, høytlesning og fremføringer. Men for å oppnå tilstrekkelig god opplæring i muntlighet, slik lærerplanen ønsker, kreves det mer enn dette. Stray og Wittek hevder at det er behov for mer varierte arbeidsmetoder og en mer systematisk tilnærming til opplæringen i muntlighet. En god start vil være med å gi elevene mer eksplisitt læring rundt muntlige sjangere, gi opplæring i eksempelvis hva som er god innlevelse, stemmebruk, kroppsspråk, retorikk og publikumskontakt. Dette gjør at muntlighet i større grad vil bli sett på av

elevene som en ferdighet som kan læres og trenes. Utarbeidelse av eksplisitte kriterier for muntlige ferdigheter vil gjøre det lettere å jobbe mer systematisk, samtidig gjør kriteriene vurderingen enklere for både lærer og elev (Stray & Wittek, 2014, s. 482-483). I vurdering og evalueringsarbeidet kan det være nyttig for læreren å kommentere på de retoriske appellformene, logos, etos og patos. Spørre elevene om hvordan de ønsker å formidle på en troverdig og fornuftig måte samtidig som de skal vekke tilhørerens interesse (Kverndokken, 2016, s.23).

Når elevene jobber med å forberede muntlige presentasjoner viser altså rapporten «Opplæring i muntlige ferdigheter» at læreren bruker 60% av tiden sin på å veilede elevene og 40% av tiden på andre ting. Kommentarene elevene får etter fullført presentasjon har i større grad en vurderende karakter enn veiledende. Kommentarene er ofte korte, positive og generelle. «Kjempefint, takk skal dere ha!» er en typisk slik kommentar. Disse er ukritiske og lite konkrete (Svenkerud et al., 2012, s. 43-44). At lærere gir slike tilbakemeldinger er ment for å skape et godt sosialt miljø i klassen, der læreren skaper et inkluderende miljø slik at elevene ikke skal frykte å uttrykke seg muntlig. Dette gjør de blant annet også ved å senke forventningene til muntlige vurderinger, ved å påpeke at fremføringene ikke har stor innvirkning på karakteren eller ved å uttrykke at de ikke forventer at elevene skal kunne alt. Lærerne vegrer seg for å gi elevene rettelser på deres muntlige prestasjoner. På en side skaper dette et spillerom for elevene til å uttrykke seg og det bidrar til den identitetsskapene funksjonen muntlighet skal ha. På en annen side gjør dette at elevene ikke får den veiledningen de trenger for å oppnå tilstrekkelige muntlige ferdigheter slik læreplanverket ønsker (Svenkerud et al., 2012, s.44-45). For å gi tilstrekkelig opplæring i både muntlighet og demokrati trenger lærerne kompetanse til å gi elevene konkrete tilbakemeldinger også på elevenes deltakelse. For å optimalisere dette bør lærerne samtidig skape en klasseromskultur der alle elever blir hørt uten å frykte for å ta til orde og øve på ulike muntlige sjangere (Børresen et al., 2012, s. 14-15).

1.5 Opplæring i muntlighet

Tidligere forskning har som vist avdekket at mye av tidsbruken knyttet til opplæring i muntlighet går til planlegging og gjennomføring. Men det finnes jo flere måter å arbeide med muntlighet på. Så hvilke metoder kan lærere bruke for å sikre at elevene tilegner seg tilstrekkelige og ønskelige muntlige ferdigheter?

Muntlighet i undervisning og undervisning i muntlighet er ikke det samme. At samtalen brukes som et nødvendig redskap av læreren i undervisningen er ikke det samme som at muntlige ferdigheter er

undervisningsemne. Med andre ord er ikke samtale og muntlig aktivitet i seg selv det samme som undervisning i muntlighet. Undervisning i muntlighet kan eksempelvis beskrives slik:

Å undervise i muntlighet er å trene systematisk på muntlige ferdigheter og å skape metaspråklig bevissthet om språkets ulike roller og funksjoner (Kverndokken, 2016, s. 21-22).

For meg betyr metaspråklig bevissthet at elevene er bevisste på språket både som innhold og form og at de bevisst og har gjort seg opp tanker rundt eget språkbruk. Dette gjelder kanskje i særstilling norskfaget, men det vil ikke si at det ikke er relevant for samfunnsfaget.

For å bedrive god opplæring i muntlighet er samtalen en naturlig og sentral del av interaksjonen i klasserommet. I fagfornyelsen har begrepet dybdelæring fått en svært sentral plass. Det finnes ulike definisjoner av dybdelæring, utdanningsdirektoratet definerer dybdelæring som følgende:

Å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2018, 0:35).

Dybdelæring krever altså at elevene har en evne til å reflektere rundt egen læring. Det å kunne bruke språket til å sette ord på egne refleksjoner er essensielt. Den enkleste måten for oss mennesker å reflektere er gjennom samtale både til og med andre. Tankene våre utvikles gjennom å bli uttrykket og møtt av andres respons. Det er gjennom språket elevene former sin læring og forståelse. Muntlighet er ikke bare en ferdighet elevene skal beherske, muntlighet er også et middel til læring. Derfor er en av lærerens mest vitale oppgaver å legge til rette for gode muligheter til tale og samtale i klasserommet (Kverndokken, 2016, s. 89). For å oppnå god dybdelæring kan det være fordelaktig at lærere legger til rette for å skape virkningsfulle samtaler. Dybdelæringsbegrepet deles inn i seks globale kompetanser, der kommunikasjon er en av dem (Fullan et al., 2018, s.42).

Det finnes et paradoks når det kommer til muntlighet i form av samtale i norsk skole. Moderne læringsteori peker i stadig større grad på samtalens betydning for læring, samtidig peker forskning på at samtalen som foregår i norsk skole enten foregår i svært liten grad eller at den ikke holder god kvalitet. Samtaler i helklasserom foregår i stor grad i spørsmål-og-svar sekvenser, der læreren er dominerende ordfordeler. Typisk for dette er at læreren stiller et spørsmål til klassen, spørsmålet er gjerne lukket, konkret og gir lite rom for refleksjon. En eller flere elever gir svar på spørsmålene, hvorpå læreren gir tilbakemelding på hvorvidt svaret var korrekt eller ikke. Disse formene for

samtale gir for så vidt elevene erfaring med spørsmål som kan føre til videre tenkning, særlig om læreren ber elevene utfylle eller begrunnede sitt svar. Samtidig legger disse sekvensene i liten grad opp til at elevene skal reflektere eller selv formulere spørsmål. Dersom elevene i større grad må utfylle og utdype, vil de selv være med å bidra til at deres forståelse enten forsterkes eller modifieres gjennom samtalen i klasserommet, i motsetning til en ren overføring av kunnskap fra lærer til elev (Kverndokken, 2016, s.91). For å skape slik refleksjon hos elevene kan lærerne jobbe med å stille autentiske spørsmål. Dette er spørsmål som ikke skal besvares med et enkelt rett svar, men med forklaring og resonnement. Disse spørsmålene krever at elevene bidrar i større grad (Kverndokken, 2016, s.96). At det er få elever som bidrar muntlig kommer også frem i Anna Nøklands masteroppgave, der kommer det frem at rundt 50% av elevene er tilnærmet tause. Dette gjør at de ikke får øvd på de muntlige ferdighetene og også blir passive deltakere (Nøkland, 2016, s.76).

I tillegg til viktigheten av at lærere stiller gode autentiske spørsmål kan det være positivt for elevenes læring om læreren også trekker seg noe tilbake i diskusjonssituasjoner. Elever lærer mer når samtalen er en dialog enn ved monolog, derfor er det viktig at ikke læreren blir for dominerende. Læringen oppstår i samspillet mellom flere ulike stemmer. Dette samspillet behøver ikke kun bestå av ren meningsutveksling, men for at samtalen virkelig skal skape god læring bør samtalen være krevende og kobles opp mot resten av undervisningen. Her spiller læreren en viktig rolle, læreren korrigerer elevene ved å koble det de sier opp mot det tema det undervises i, skape koblinger og oppsummere (Børresen et al., 2012, s.161). Læreren må være en samtaleveileder og ikke bare en ordstyrer.

Denne rollen for lærere passer godt inn med ønske om mer dybdelæring i norsk skole. For å optimalisere dybdelæringen inntar læreren nye roller, blant annet rollen som aktivitør og kulturbygger. Som aktivitør jobber læreren tett på elevene som veileder og katalysator, læreren trenger å finne balansen mellom å ikke overstyre elevene, men heller ikke bli for passiv og stående på sidelinjen. Som kulturbygger skal læreren legge til rette for å skape en kultur som verdsetter elevenes interesser. Gi elevene evne til å i større grad være med å kontrollere sin egen skolehverdag ut ifra hva de opplever som givende. Når elever jobber med emner de finner interessante skaper det motivasjon (Fullan et al., 2018, s.101-103). I sammenheng med samtaler i klasserommet kan dette for eksempel utfolde seg i form av at elevene får diskutere med hverandre et relevant tema de interesserer seg for, samtidig som læreren hjelper til med å koble det opp mot undervisningen.

Som tidligere nevnt har undervisning rundt muntlighet noe å gå på for å tilfredsstillere lærerplanen, men det er også kort vei til fremgang. Det later til at det er tre grep som kan bidra til å styrke

praksisen. Det første grepet er tydeligere og mer spesifikke forventninger til presentasjoner og samtaleøkter i klasserommet. Det andre grepet er at lærerne har klarere regi og ledelse rundt helkassesamtaler og diskusjoner. Her er forskningen ikke helt entydig og kan tolkes i flere retninger. Som nevnt i avsnittet over er det av og til fordelaktig at lærerne ikke tar for mye regi og kontroll, særlig når elevene jobber med noe de selv er interessert i. Samtidig kan lærerne ta regi ved å nettopp bestemme at elevene skal jobbe med det de selv finner spennende. Det tredje og siste grepet er noe som har blitt nevnt flere ganger allerede, tydeligere, mindre ukritiske og mer spesifikke tilbakemeldinger på elevenes muntlige prestasjoner (Overrein & Madsen, 2014, s. 134).

Det andre grepet om en tydelig strategi rundt muntlighet i klasserommet kan i noen tilfeller være vanskelig å kombinere med tilpasset opplæring. Lærere er i stor grad opptatt av å imøtekomme tilpasninger til hver enkelt elev, dette kan de gjøre ved å for eksempel la elever slippe å snakke foran hele klassen. Et uheldig resultat av dette er at noen elever får mindre trening i muntlighet foran klassen og i store grupper. Da opplever ikke elevene muntlig interaksjon med elever som har ulike forutsetninger. Elever som i stor grad skjermes fra dette kan i verste fall bli bundet til en sosial rolle der de kvier seg for samtaler (Kverndokken, 2016, s.284). God muntlig kompetanse tilsier at man kan forholde seg til å være muntlig aktiv både med noen få og i større grupper, mer og mindre formelt. Klasserommet er en god arena for trening i å forholde seg til større grupper, der ikke nødvendigvis alle deltakerne har en positiv innstilling og kan gi varierte tilbakemeldinger. Dette gir god trening frem mot arbeidslivet, men også god trening i å delta i demokratiet hvor man må forholde seg til å kunne bli misforstått eller møte uenighet (Børresen et al., 2012 s.62-63). At lærerne lar noen elever slippe å for eksempel fremføre foran klassen kan handle om at de ønsker å gi tilpasset opplæring rettet mot elevene. Det kan også dreie seg om ønske om å opprettholde et godt sosialt miljø i klassen og at elevene skal unngå frykt i møte med muntlighet. På samme måte som lærer kan vegre seg fra å gi konkrete tilbakemeldinger på elevenes muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s. 44-45).

Det finnes mer produktive måter lærere kan hjelpe nervøse elever på, enn bare å skjerme dem fra å prate foran klassen. Læreren må opparbeide en trygghet i eleven, dette kan skje gradvis ved å skape trygge samtalearenaer. Først i par, så i grupper og til slutt en fremføring foran klassen. I tillegg kan læreren hjelpe med gjøre noen øvelser sammen med eleven for å hjelpe å takle nervøsitet. Læreren kan ta en samtale med eleven hvor eleven får snakket ut om hva som skaper nervøsiteten og hvordan kroppen reagerer. Videre kan lærer gi tips om hvordan få kontroll over nervøsiteten, ved å ta kommando over pust og stemme og lære kognitive øvelser for å få kontroll på nervøsiteten (Kverndokken, 2016, s.284-285).

Ved muntlighet i helklasse situasjoner er det vanlig med diskusjoner, der trenes elevenes argumentasjon. Ifølge lærerplanen i samfunnsfag er det å kunne både lytte til, men også å uttrykke meninger en sentral del av de muntlige ferdighetene i faget. I utviklingen av muntlige ferdigheter i samfunnsfag skal elevene gå fra ytringer av personlig karakter, til argumentasjon med større grad av drøfting og god bruk av fagbegreper (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.4-5). Det er ønskelig at elevene får oppleve situasjoner og aktiviteter som fremmer argumentasjon. Dessverre har slike aktiviteter tidligere sjeldent forekommet, det viste blant annet evalueringen av L97. Mange lærere begrunner utelatelsen av diskusjoner med at det er for tidkrevende og uforutsigbart (Børresen et al., 2012, s.119). Forskning viser derimot at gode argumenterende samtaler gir større læringsutbytte enn undervisning der elevene skal kunne gjengi svar fra læreboka. Hvor mye læring som skjer avgjøres av i hvor stor grad læreren legger opp til refleksjon hos elevene, men det er også avgjørende at læreren oppsummerer diskusjonen og hjelper elevene med å sette innholdet i sammenheng. Argumentasjon fra elevene etterfulgt av oppsummering av læreren skaper forståelse og sammenheng for elevene. I tillegg er det ofte mer motiverende for elevene (Børresen et al., 2012, s.120).

Det kan være utfordrende å vurdere denne formen for muntlighet fra elevene i klasserommet. Som nevnt får elevene ofte lite konkret vurdering på det muntlige arbeidet, de får heller tilbakemelding på det faglige innholdet de presenterer (Kverndokken, 2016, s.119). Når muntlighet vurderes er det ikke hvorvidt eleven har svart rett eller galt som er avgjørende, selv om dette skal med i en mer helhetlig vurdering. Det betyr at galt svar, men med en god begrunnelse skal få en god muntlig vurdering. Dette vil ikke si at det å være muntlig aktiv i seg selv skal gi god karakter. En annen utfordring ved vurdering av muntlighet er dokumentasjon. Muntlighet foregår der og da og er forbigående, i motsetning til skriftlig arbeid som er lagret i et dokument. En måte å løse dette er å gjennomføre muntlige vurderingen gjennom innspilte video eller lydopptak (Børresen et al., 2012, s261-263).

1.6 Demokratiopplæring

Jeg har nå redegjort for litteratur og forskning knyttet til opplæring i muntlighet, jeg vil nå fokusere på demokratiopplæringen. I den overordnede delen av lærerplanen står det beskrevet verdier og prinsipper for opplæringen i norsk skole. Der står det at skolen skal gi elevene muligheten til å medvirke og lære hva demokrati betyr i praksis. For å oppnå dette skal skolen gi elevene forståelse for demokratiske verdier som gjensidig respekt, toleranse og et vern av mindretallet. Men skolen skal også gi elevene praktisk erfaring med demokratiet, de skal oppleve å bli hørt og ha reell

innflytelse på egen skolehverdag. Denne opplæring i verdier og praksis skal gi elevene forståelse av demokratiets spilleregler og viktigheten av å holde de i hevd. Dette skal både foregå i det daglige arbeidet i fagene og gjennom elevrådorganisasjonen. Skolens demokratiske praksis har både en verdi for elevene i deres hverdag som skoleelever, men er også viktig i forberedelsene på å bli ansvarlige samfunnsborgere (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7-8).

Den overordnede delen av lærerplanen baserer seg på tre ulike syn på demokrati i opplæringen. Det ene er ren demokratikompetanse, som omhandler de demokratiske prosessene som skjer i offentligheten. Det innebærer partipolitikk, valg, engasjement og deltakelse. Det andre handler om samhandlingskompetanse, evne til å samarbeide. Dette skal elevene lære seg fordi det er viktig i videre skole og arbeidsliv. Her skal elevene tillære seg å gi og få tilbakemeldinger, arbeide i grupper og skape felleskap. Det siste synet er å se på demokrati som en verdi. Her skal elevene lære seg at demokratiet er bygget på verdier som solidaritet, likeverd, likestilling og nestekjærlighet (Børhaug, 2018).

Skolens jobb for å fremme demokratiet består blant annet av å være med å skape demokratiske medborgere. Å være en demokratisk medborger er en aktiv rolle elevene må tillære seg. Gjennom opplæringen i demokratisk medborgerskap skal elevene få trening i å bruke demokratiske ferdigheter, som å diskutere temaer som opptar og engasjerer elevene. Men det er også rom for å debattere mer sensitive og kontroversielle temaer, gode lærere som kan skape trygge klassemiljøer er avgjørende for at dette skal fungere (Anker & von der Lippe, 2015, s.86).

For at elevene skal tilegne seg demokratiske ferdigheter må skolen føre en opplæring i og gjennom demokrati, ikke bare om. Elevene må få anledning til å øve på praktisk demokrati, dette gjøres blant annet helt konkret gjennom elevråd og elevdemokrati, men også gjennom at elevene har større medvirkning på undervisningen (Koritzinsky, 2020, s.103-104).

Skolen og klasserommet i seg selv er også demokratisk samfunn i liten skala. Dette gjør at skolen er en god øvingsarena for senere samfunnsdeltakelse. Skolen er et trygt miljø for trening i å utforske meninger og diskutere med meningsmotstandere (Laird Iversen, 2014, s. 62-63). Det står nedfelt i lærerplanens formålsparagraf at skolen skal fremme og bygge på visse verdier som menneskeverd, likestilling og solidaritet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2-3). Til tross for dette er lærerne sjeldent opptatt av å formidle disse verdiene direkte, de ønsker heller å jobbe for å tilrettelegge for gode og fruktbare diskusjoner, slik at klassen føler et felleskap på tross av ulike meninger og uenigheter (Laird Iversen, 2014, s.67). En skoleklasse kan altså være et slikt «uenighetsfelleskap». Et uenighetsfelleskap kan beskrives som en gruppe mennesker med ulike meninger som likevel står

sammen i en felles prosess eller utfordring. En idealtipe av et slikt uenighetsfelleskap er en gruppe mennesker som er noe tilfeldig samlet og som møtes jevnlig. En skoleklasse er et godt eksempel, elevene har ikke selv valgt hvem de er sammen med og må møte sine medelever hver dag (Laird Iversen, 2014, s. 12-13).

Et slikt uenighetsfelleskap har fellestrekk med Jürgen Habermas syn på deliberasjon som avgjørende for demokratiet. Altså at åpne debatter og samtaler er avgjørende for de avgjørelser som tas i et demokratisk samfunn. Habermas argumenterer for at i en åpen rasjonell samtale vil de rasjonelle argumentene vektlegges slik at deltakerne enes om gode løsninger. I et slikt deliberativt demokrati er det vesentlig at alle sider av en sak blir tatt opp og at det blir sett på fra flere ulike ståsteder. Det er likevel avgjørende at denne diskusjonen skjer saklig og innenfor rasjonelle rammer (Laird Iversen, 2014, s.138). Uenighetsfelleskapet har også likhetstrekk til Chantal Mouffes teori rundt politisk felleskap. I et demokrati er ikke uenigheter eller konflikter skadelig, men utfordringen ligger i å gjøre disse konfliktene konstruktive (Laird Iversen, 2014, s.145-146).

1.7 ICCS og medborgerskap

Men hva vet vi egentlig om hvordan det står til med demokratiopplæringen i Norge? Dataene fra ICCS undersøkelsen kan gi oss et bilde av unge menneskers demokratiske beredskap og vilje til å delta i samfunnet som engasjerte borgere. ICCS står for «International Civic and Citizenship Education Study) og er en undersøkelse som har blitt gjennomført i 2009 og 2016 i 38 land deriblant Norge. I 2016 deltok Norge med elever fra 9.trinn (Utdanningsdirektoratet, 2015).

For å bedre kunne forstå funnene i ICCS må vi forstå hva som ligger i begrepet «citizenship». I politisk filosofi har gjerne begrepet «citizenship» blitt betegnet som forholdet mellom borger og stat. Men begrepet kan også handle om en juridisk tilhørighet til staten, i form av statsborgerskap. Begrepet «citizenship» kan også oversettes til det norske begrepet medborgerskap, som handler om en mer subjektiv opplevelse av tilhørighet til samfunnet med en lojalitet, tillit og vilje til deltakelse (Hegna et al., 2018, s.10). Det er også begrepet medborgerskap som er mest hyppig brukt i norsk skole.

I nyere tid har diskusjonen rundt citizenship gått fra å omhandle sosiale rettigheter og økonomisk utjevning til å i større grad dreie seg om identitetsmessig mangfold. Altså at individets anerkjennelse og opplevelse av likeverd basert på kjønn, etnisitet, kultur eller seksualitet. Denne endringen har etablert nye arenaer for demokratisk deltakelse, dette kan beskrives som

«deltakerdemokrati». Dette har også gitt barn og unges deltakelse i demokratiet et større søkelys (Hegna et al., 2018, s.10-11).

Hvilken rolle har utdanningen og skolen i demokratiske samfunn? Gert Biesta skriver at det rådene perspektivet i har vært at utdanningen er form for ekstern aktør i forløpet til skapelsen av demokratiske borgere. I et slik perspektiv blir demokratiopplæring en form for moralsk utdanning, der elevene skal tilegne seg noen bestemte moralske egenskaper og ferdigheter (Biesta, 2014, s.128-129). Biesta argumenter for at utdanningen ikke kun eksisterer som forberedelse for demokratiet. Han ønsker at elevene skal lære av å være politisk eksisterende og ikke bare for å kunne bli det. Biesta ønsker å se skolen som ikke kun en øvelsesarena for politisk eksistens, men en institusjon der elevene opplever å de facto være politisk eksisterende (Biesta, 2014, s.144).

Hvordan kan vi undervise i medborgerskap? Hva er medborgerskapsundervisning? ICCS bruker begrepet «citizenship education», jeg kommer til å bruke medborgerskapsundervisning, som jeg anser som en stor del av demokratiopplæringen. Medborgerskapsundervisning er et bredt utdanningsfelt som er rettet mot hvordan man opprettholder og skaper et godt medborgerskap gjennom øvelse og opplæring i kunnskap, holdninger og praksiser knyttet til det å være en medborger. Medborgerskapsundervisningen skal dekke kunnskapen om demokratiets systemer, rettigheter og plikter, men også kritisk tenking rundt politiske prosesser og gi elevene erfaring med demokrati i praksis. Medborgerskapsundervisningen skal både styrke individene og det felleskapet de deltar i. Dermed er medborgerskapsundervisningens overordnede mål å opprettholde de demokratiske samfunnsinstitusjonene samtidig som eleven skaffer seg en tilknytting og tilhørighet til samfunnet. Biesta beskriver det som «political literacy» (Hegna et al., 2018, s.11).

Biesta beskriver tre hovedfunksjoner som er vesentlige for utdannelsen av unge medborgere. Det første handler om å kvalifisere de unge til å bli deltakere i samfunnet ved å gi dem kunnskaper, ferdigheter og forståelse. Den andre funksjonen ved utdanningen er sosialiserende, der de unge blir deltakere i et sosialt, kulturelt og politisk system, igjennom formidling av normer og verdier. Til slutt har også utdanning en subjektiverende funksjon, der utdanningen skal bidra til at de unge blir tenkende og handlende deltakere (Hegna et al., 2018, s.12). Denne subjektiverende funksjonen er med å frigjøre elevene. Subjektivering markerer et brudd på tidligere tilstand og at nye væremåter kommer til syne (Biesta, 2014, s.110-111).

Men hvilke typer medborgere skal medborgerskapsundervisningen danne? Joel Westheimer karakteriserer tre idealtyper medborgere som skapes i medborgerskapsundervisningen. Westheimer peker på at hvordan man tilnærmer seg danning av nye medborgere vil avgjøre hvilken medborgere

skolen skaper. De tre medborgerne er; personlig ansvarlige medborgere, deltakende medborgere og sosialrettferdighetsorienterte medborgere. De personlig ansvarlige medborgerne beskrives som medborgere som er opptatt av å ha god karakter og bidrar i lokalsamfunnet. De ønsker å gjøre gode handlinger som å gi blod eller plukke søppel. De personlige ansvarlige medborgerne er opptatt av å nettopp ta personlig ansvar, og setter verdier som hardt arbeid, ærlighet og integritet høyt (Westheimer, 2015, s.37-38). De deltakende medborgerne er medborgere som aktivt deltar i samfunnssaker både på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå. Disse medborgerne er med å organisere og planlegge ulikt veldedig arbeid og har gode lederegenskaper. Der de personlige ansvarlige medborgerne ville vært bøssebærere ville de deltakende medborgerne organisert innsamlingen (Westheimer, 2015, s. 40). De sosialrettferdighets orienterte medborgerne er medborgere som ytrer seg kritisk til politiske og samfunnsmessige forhold. Disse borgerne er opptatt av å finne røttene til problemer og forsøke å komme med nye løsninger. Verdier som likhet, rettferdighet og demokratiskeengasjement er viktige for disse medborgerne. Der de personlige ansvarlige medborgerne jobber på fattighuset som organiseres av de deltakende medborgerne vil de sosialrettferdighets orienterte medborgerne forsøke å finne ut hvorfor noen må på fattighuset, og handle etter det de finner ut (Westheimer, 2015, s. 40-41).

Skolene må jobbe litt ulikt for å skape de forskjellige borgertypene. For å skape personlig ansvarlige medborger bør skolen ha fokus på opplæring av holdninger og verdier som medfølelse, respekt og fokus på gode manerer. For å skape deltakende medborgere bør skolene heller legge fokus på hvordan demokratiet fungerer og lære dem om ulike institusjoners rolle, samt vektlegge viktigheten av planlegging og veldedighet. Med arbeid for å skape sosialrettferdighetsorienterte medborgere legger Westheimer vekt på å lære opp elevene til å tenke selv og tenke kritisk, samt ha fokus på kompleksiteten ved ulike samfunnsproblemer (Westheimer, 2015, s.38-40). Så blir spørsmålet hvilke av disse medborgertypene lærerne ønsker å utdanne i sin medborgerskapsundervisning. Men medborgertypene Westheimer skisserer er idealtyper som er en forenkling av virkeligheten, altså man finner neppe disse typene i sin reneste form i virkeligheten, men man kan se tendenser (Stray & Sætra, 2019).

Totalt sett kommer Norge svært godt ut av ICCS undersøkelsen sammenlignet med andre land, Norge og de andre nordiske landene ligger øverst på i den internasjonale rangeringen. Norske elever skårer høyt på spørsmål knyttet til demokratisk deltakende aktiviteter, eksempelvis elevråd. Norske elever opplever også at skolen har et åpent klima for diskusjon og meningsutveksling. Det ICCS likevel viser er at i samtlige land spiller sosiale forskjeller inn på elevenes resultater. Barn av foreldre med høy utdanning skårer bedre enn barn av foreldre uten, men det er gledelig at i Norge

har gapet minsket i perioden 2009 til 2016. Gapet mellom jenter og gutter derimot økte, selv om begge kjønn skåret bedre i 2016 enn i 2009 har jentene økt forspranget (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.2)

1.8 Bruk av diskusjoner i demokratiopplæringen

Noe av grunnen til Norges høye rangering i ICCS rapporten, kan ligge i at i enkelte andre land er det nesten utelukkende fokus på den kvalifiserende delen av medborgerskapsundervisningen, fremfor den sosialiserende og subjektiverende funksjonen. Dette kan være i frykt for å drive mer eksplisitt politisk sosialisering. Den norske lærerplanen derimot har dette som et uttalt mål (Hegna et al., 2018, s.12). For å bedre kunne gi medborgerskapsundervisningen en god subjektiverende funksjon som gjør elevene til mer selvstendige deltakere kan læreren legge opp til flere diskusjoner i klasserommet. Å skape debatter i klasserommet styrker elevenes ferdigheter. Både i form av å bedre kunne uttrykke meninger, men også å kunne redegjøre for dem og rettferdiggjøre dem. Elevene lærer seg også hvordan de skal ta raske avgjørelser på hva de skal vektlegge i et argument, hva de skal inkludere og hva de skal ekskludere. Dersom de får trening med dette over tid, vil de kunne etablere gode vaner i diskusjonssituasjoner (Jerome & Algarra, 2005, s. 495).

Ikke bare å lære seg å uttrykke meninger, men elevene bør også lære seg å utforme sine egne meninger. Forskning viser at dersom elever blir gitt roller med ulike standpunkter i en diskusjonssituasjon, vil de i stor grad trekkes mot å mene det standpunktet. Med mindre det er en sak de har en klar og tydelig mening om fra før, vil opplevelsen av å ha «eid» et ståsted virke inn på deres meninger, selv om diskusjonen var tydelig konstruert (Laird Iversen, 2014, s.55). Kanskje vil det være bedre at elevene får diskutere mer fritt på jakt etter å finne sine egne stemmer.

I disse situasjonene er det gjerne en fordel at læreren har en tydelig ide om hva hen ønsker å oppnå og hvilken rolle læreren selv skal inneha. Mange lærere vegrer seg for det, men det kan vise seg effektivt om læreren inntar en form for tilretteleggende rolle fremfor å være ordstyrer. Dette gir elevene større mulighet til å skaffe seg en selvsikkerhet i sin egen evne til å resonere og argumentere (Jerome & Algarra, 2005, s. 495). I praksis kan dette utarte seg gjennom at læreren først formidler omkring et tema for så å legge til rette for en produktiv dialog elevene imellom, slik at elevene blir klare for å diskutere. Det må være et mål at alle deltakerne skal være mentalt tilstedeværende i diskusjonen selv om kanskje ikke alle deler egne tanker. Hvis læreren deler elevene inn i mindre diskusjonsgrupper, skal det helst være et mest mulig selvstyrt gruppearbeid,

men elevene må ha fått klare instruksjoner på hvordan de skal arbeide (Kverndokken, 2016, s. 280-281).

Det kan virke åpenbart at det er en sammenheng mellom opplæring i demokrati og trening i debattering. For å opprettholde et sunt demokrati kreves det borgere som er villige til å delta i siviliserte offentlige diskusjoner. Det som er viktig er at elevene lærer hvordan de skal debattere på en slik måte som trener dem i evnen til å se saker fra ulike perspektiver. De må lære seg å diskutere på en høflig måte, der målet ikke nødvendigvis bare er å «vinne» debatten, men å bli klokere i samtale med meningsmotstandere (Jerome & Algarra, 2005, s. 498). Dette er eksempler på Habermas sitt deliberativt syn på demokratiet og demokratiske prosesser, at diskusjonene må holdes på et rasjonelt nivå slik at kloke avgjørelser kan bli sluttet (Laird Iversen, 2014, s.138).

Det er ikke alle temaer og spørsmål som er like enkle å debattere i klasserommet. Likevel kan det være sunt for elevene å få trening i å diskutere kontroversielle temaer. Når slik tematikk dukker opp i klasserommet kan lærerne forholde seg til det på ulike måter. Læreren kan velge å ikke forholde seg til det som kontroversielt eller peke på at det er uenigheter i en sak, men likevel ytre at den ene siden av saken er mer riktig. Læreren kan også prøve å unngå saken og velge å ikke ta den opp i undervisningen, eller læreren kan prøve å balansere saken etter beste evne. I de fleste slike situasjoner er det fordelaktig at lærerens egen mening ikke kommer frem i undervisningen, men det kan finnes situasjoner der læreren er moralsk forpliktet til å lede elevene vekk fra visse meninger og inn mot andre (Stray & Sætra, 2016, s. 280-281). Eksempelvis dersom en elev uttaler seg kvinnefiendtlig, kan læreren gripe inn og forsøke å lede eleven vekk fra disse holdningene. Læreren vil da ha formålsparagrafen på sin side som sier at opplæringen skal fremme likestilling (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.2-3).

1.9 Muntlighet og demokratiopplæring

Skolen ønsker å danne demokratiske medborgere, å være en demokratisk medborger er en aktiv rolle. Dette er en rolle elevene må lære seg gjennom demokratiopplæringen dersom de skal anskaffe seg demokratiske ferdigheter (Anker & von der Lippe, 2015, s.86). Men hva er sammenhengen mellom de demokratiske ferdighetene og de muntlige ferdighetene i samfunnsfag?

Skolens mål om å sørge for at elevene mestrer de grunnleggende ferdighetene og å utdanne elevene til å bli bidragsytende i demokratiet har begge fordeler både for samfunnet og individene. Disse målene er ikke kun til fordel for samfunnet ved å opprettholde og utvikle demokratiet, men også for individets frihet. Skolen og dens demokratiopplærings evne til å subjektivere elevene gir dem større

frihet. Subjektiveringingen gjør at nye handlemåter kommer til syne hos elevene (Biesta, 2014, s. 110-111). Når disse målene blir diskutert, kan de bli sett på som uavhengige av hverandre. I denne oppgaven ses disse altså i sammenheng.

I lærerplanen i samfunnsfag beskrives de muntlige ferdighetene i samfunnsfag på følgende måte: «Munnlege ferdigheter i samfunnsfag inneber å kunne lytte til, tolke, formulere og framje meiningar, gi respons og diskutere med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.4-5). Videre står det: «Utviklinga av dei munnlege ferdigheitene går frå å uttrykkje eigne meiningar, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å ta ulike perspektiv og grunngi argumentasjon i større årsakssamanhengar.» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.4-5). Denne beskrivelsen av muntlige ferdigheter legger vekt på momenter som også kan regnes som demokratiske, som for eksempel å kunne delta i diskusjoner. Trening i demokrati krever at elevene får anledning til å komme til orde i klasserommet og at deres bidrag blir verdsatt (Børresen et al., 2012, s.14).

Jannicke Heldal Stray argumenterer for at det er visse sentrale kompetanser og ferdigheter elevene må oppnå for å kunne tilegne seg demokratisk kompetanse. Herunder også de fem grunnleggende ferdighetene, som de muntlige ferdighetene. Altså at de grunnleggende ferdighetene danner et grunnlag for å kunne tilegne seg demokratiet (Stray & Wittek, 2014, s. 658). Slik de muntlige ferdighetene står beskrevet i lærerplanen i samfunnsfag, virker det som om de opererer i større grad likestilt med demokratiopplæringen enn at de danner et grunnlag for de. Slik jeg tolker lærerplanen er både muntlighet og demokratiopplæringen overordnet på liknende måter.

Da skolens oppdrag om å utdanne demokratiske medborgere ble sterkere stadfestet politisk, skjedde det parallelt med vektleggingen og lanseringen av de grunnleggende ferdighetene. Da de grunnleggende ferdighetene ble introdusert for om lag 15 år siden ble det beskrevet at elevene har behov for å mestre de grunnleggende ferdighetene for å kunne forstå og delta i den demokratiske utviklingen og den politiske debatten (Solhaug & Børhaug, 2012, s. 16). Det er altså her en tydelig sammenheng mellom demokratiopplæringen og de grunnleggende ferdighetene. De grunnleggende ferdighetene skal skape et grunnlag for god demokratisk opplæring.

3 Metode

3.1 Innledning

En samfunnsvitenskapelig metode kan beskrives som et verktøy, et redskap eller en fremgangsmåte. Metodene forskere bruker for å innhente ny kunnskap dreier seg om både hvordan man innhenter, organiserer, bearbeider og tolker informasjon. Den metoden man velger til et forskningsprosjekt påvirker hvilke resultater man får og hva resultatene kan brukes til (Larsen, 2017, s.17).

Selv med gode systematiske forskningsmetoder er det ikke mulig å oppnå en objektiv sannhet. Både som forsker og som leser av forskning må man derfor være bevisst på at funnene alltid vil være preget av forskerens eget perspektiv og tolkninger. Derfor er det viktig at forskeren gir innsyn i fremgangsmetoden som har blitt brukt. Dette vil gi leseren større mulighet til kritisk refleksjon (Leseth & Tellmann, 2018, s.145). Derfor vil jeg i dette kapitlet gjøre rede for den metoden jeg har brukt og hvordan jeg har gått frem for å undersøke hvordan lærere legger til rette for bruk og utvikling av muntlige ferdigheter i samfunnsfag og hvordan de tenker at muntlige ferdigheter kan bidra til elevenes demokratiske deltakelse. Jeg skal ved hjelp av relevant metodelitteratur redegjøre for metoden og se det i sammenheng med hvordan jeg har gått frem i mitt forskningsprosjekt, både i planlegging, gjennomføring og analyse. Jeg vil også kaste lys på de forskningsetiske prinsippene som har ligget til grunn for gjennomføringen av mitt prosjekt.

3.2 Hvorfor fokusgruppeintervjuer?

Innenfor samfunnsvitenskapen går det tradisjonelt et skille mellom to datainnsamlingsmetoder, kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitative metoder gir ofte målbare resultater i form av tall og statistikk, mens kvalitative metoder gir svar i form av tekst (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 41). Metoden jeg valgte å bruke, fokusgruppeintervjuer, er en typisk kvalitativ metode.

Fokusgruppeintervjuer beskrives som en kvalitativ metode der en mindre gruppe sammen diskuterer spørsmål knyttet til et emne under ledelse av en moderator. I slike intervjuer er det vanlig å ha 6-8 informanter. Gruppediskusjonen kan være alt fra meget strukturert, der moderator er en tydelig ordstyrer til mer løs diskusjon der samtalen flyter ut ifra det deltakerne selv finner relevant. Det er normalt å gjennomføre flere fokusgruppeintervjuer til samme forskningsprosjekt (Fangen & Sellerberg, 2014, s.15; Larsen, 2017, s. 100.101). Til mitt prosjekt gjennomførte jeg to fokusgruppeintervjuer.

Fokusgruppeintervjuer er særlig velegnet for å undersøke emner som er nye eller komplekse tema. Det er ikke mye eksisterende forskning på muntlighet i samfunnsfag spesielt, selv om det er en del forskning på muntlighet generelt. Sånn sett kan det sies at jeg forsker på noe nytt og derfor er metoden særlig god for mitt forskningsprosjekt (Overrein & Madsen, 2014, s. 133; Fangen & Sellerberg, 2014, s.15). Metoden egner seg også godt når en skal studere menneskers erfaringer, motiver, verdier og argumenter. Fokusgrupper kan lettere fremvise verdier til en bestemt gruppe. I samspillet mellom deltakerne skapes oppfatninger og forståelse. Blant de største fordelene ved fokusgruppeintervju er muligheten til å utnytte interaksjonen mellom deltakerne i gruppen (Fangen & Sellerberg, 2014, s. 16). Noe av grunnen til at fokusgruppeintervjuer lettere avdekker kollektive meninger er at mange deltakere kan sitte med holdninger de ikke er bevisst før noen andre fremmer det. Når deltakere er samlet kan de lettere utfylle hverandre, det kan da også komme frem interessante momenter dersom deltakerne er uenige eller motsier hverandre (Larsen, 2017, s.101).

Jeg kunne valgt andre metoder til mitt prosjekt, men jeg hadde et ønske om å finne kollektive meninger blant samfunnsfaglærere, og til dette passet fokusgruppeintervjuer utmerket. Med kollektive meninger menes meninger som finnes på tvers i en gruppe, som for eksempel et lærerkollegium eller lærere generelt. Ettersom sammenhengen mellom opplæring i muntlige ferdigheter og demokrati er et felt det ikke er mye forskning på fra før er også fokusgruppeintervjuer å foretrekke. Kanskje er tematikken også noe lærerne ikke har tenkt så mye over? I tilfelle kan det være enklere å formulere gode svar når de kan spille på hverandre og danne meninger i et samspill.

3.3 Forberedelser

For å skape en mest mulig fruktbar interaksjon er valg av gruppedeltakere en faktor. Det er anbefalt å gjøre et strategisk utvalg når man skal samle informanter til fokusgruppeintervjuer. Det er mye som taler for at gruppen i stor grad bør være homogen, da er det større sannsynlighet for at deltakerne vil utveksle tanker og ideer med hverandre (Fangen & Sellerberg, 2014, s.18). Homogen i denne sammenhengen vil ikke bare si at lærere i seg selv er en homogen gruppe fordi de har samme profesjonsbakgrunn og like erfaringer i sitt yrke. Gruppene blir i enda større grad homogene dersom lærerne jobber ved samme skole og i tillegg jobber med samme fag. Dette gjør at lærerne kjenner hverandre og lettere åpner seg for hverandre og moderator, samt at de har en del like erfaringer som kan gjøre det enklere for de å spille på hverandres utspill. Samtidig blir det også enklere å fange opp kollektive meninger, fordi noen kollektive meninger antakeligvis eksisterer i så homogene grupper.

I tillegg til hvilken relasjon deltakerne har til hverandre, er størrelsen på gruppen en faktor som spiller inn på hvordan diskusjonen utarter seg. Hvor stor eller liten gruppen er, spiller inn på hvor viktig rolle hver enkelt deltaker spiller. I større grupper er det mer begrensinger for å slippe til enn i mindre grupper. Dessuten gir store grupper større risiko for at noen enkelte deltakere overstyrer diskusjonen på bekostning av andre deltakere. Det kan virke hensiktsmessig å sikte seg inn på rundt 6-8 deltakere (Fangen & Sellerberg, 2014, s.19-20). Såkalte «mini-fokusgrupper» kan også fungere, med 3-4 deltakere. Da bør man ha deltakere som er så relevant som mulig ovenfor det man forsker på. I slike «mini-fokusgrupper» er det ofte i enda større grad fordelaktig å ha relativt homogene grupper, helst deltakere innenfor samme yrke, gjerne samme kollegium og i mitt tilfelle også underviser i samme fag. Dette kan føre til større samhørighet i gruppen (Tjora, 2013, s.124).

Når jeg skulle skaffe informanter ønsket jeg et strategisk utvalg, jeg oppsøkte skoler jeg har kjennskap til. Jeg sendte mail til rektorene og spurte om det var mulig for meg å få intervjuet et knippe samfunnsfagslærere. Jeg fikk tillatelse fra to skoler, mitt inntrykk var at skolelederne var svært positive og ønsket å bidra til forskningen. Noe av tanken bak å gjennomføre fokusgruppeintervjuer på skoler jeg er kjent med fra før, er at deltakerne har en viss kjennskap til meg og det vil gjøre at de kanskje føler seg tryggere i intervjusettingen og er villig til å dele mer enn om jeg hadde kommet helt utenfra. En annen fordel er at jeg fikk intervjuet lærere fra samme skole, som gjør at deltakerne kjenner hverandre og er i større grad trygge på å diskutere med hverandre.

Etter jeg hadde fått grønt lys fra skolelederne sendte jeg mail til skolenes samfunnsfagslærere, med forespørsel om å være med i forskningsprosjektet samt et samtykkeskjema (se vedlegg). Grunnet covid-19 pandemien ble både det å skaffe informanter og å planlegge et gunstig tidspunkt for gjennomføring utfordrende. Mange lærere takket høflig nei til å være med på intervju av denne grunn. I utgangspunktet ønsket jeg 4-6 deltakere per intervju, men godtok også 3-4. Etter en stund fikk jeg samtykke fra lærerne og det ble 4 deltakere fra en skole til det første intervjuet og 3 deltakere fra en annen skole til det andre intervjuet. Da det første intervjuet skulle gjennomføres måtte dessverre en deltaker avlyse grunnet sykdom, dermed ble det 3 deltakere til begge intervjuene. Derfor ble begge intervjuene gjort i «mini fokusgrupper», dette er forsvarlig når gruppene er så homogene som lærere fra samme kollegium er og gjort ved et strategisk utvalg (Tjora, 2013, s.124). Jeg vil videre i oppgaven referere til intervjuene som intervju A og intervju B.

I løpet av planleggingen av intervjuene utformet jeg en intervjuguide (Se vedlegg). Jeg ønsket å gjøre et semistrukturert intervju. Ideelt sett skulle jeg som moderator være minst mulig involvert og deltakerne skulle diskutere mest mulig fritt seg imellom. Men for å forsikre meg om at deltakerne

ville holde seg til det som var relevant for min oppgave laget jeg en intervjuguide med noen hovedpunkter vi skulle gjennom, spørsmål, samt stikkord med oppfølgingsspørsmål for å styre lærerne inn på ønsket tematikk. Jeg laget altså en fleksibel intervjuguide. En slik intervjuguide har ferdig formulerte spørsmål, men også eventuelle oppfølgingsspørsmål dersom det trengs mer utdyping fra informantene (Larsen, 2017, s. 99). Intervjuguiden ble revidert flere ganger før intervjuene ble gjennomført for å optimalisere spørsmålene. Å utforme spørsmål som er passe åpne nok samtidig som de er konkrete nok til å belyse problemstillingen uten å være ledende var utfordrende.

3.4 Gjennomføring

Når det gjennomføres et fokusgruppeintervju skjer det mye interaksjon, ikke bare i mellom deltakerne. Interaksjonen foregår på tre nivåer. Det første er interaksjonen mellom deltakerne, hvordan de snakker til hverandre, kroppsspråket deres, samspillet, noen deltakere vil kanskje være mer dominerende mens andre er mer tilbaketrukket. Men interaksjon foregår også i form av at det er et spill mellom tenkemåter, ideer og argumenter som finner sted i en diskusjon. I tillegg finnes det også en interaksjon mellom den gruppen deltakerne består av, det de sier, og den større sosiokulturelle sammenhengen fokusgruppen er i. I min forskning vil dette eksempelvis være interaksjonen mellom de samfunnsfaglærerne i fokusgruppen og skolen som helhet.

Fokusgruppeintervjuer kan altså ikke erstatte en rekke med individuelle intervjuer, fordi denne interaksjonen påvirker dataene i stor grad. Selve gruppesituasjonen har stor betydning for de meningene som kommer til uttrykk. Når datamaterialet fra fokusgruppen skal analyseres bør altså disse interaksjonene tas i betraktning (Fangen & Sellerberg, 2014, s.17; Larsen, 2017, s. 101).

Muligens den mest avgjørende faktoren i et fokusgruppeintervju er den som gjennomfører det, intervjueren eller moderatoren. I et fokusgruppeintervju er det vesentlig at moderator finner en riktig balanse mellom å styre diskusjonen inn mot det som er relevant og å være tilbaketrukket og ikke overstyre deltakerne. Som i et individuelt ustrukturert intervju, må intervjueren være godt forberedt med noen stikkordspunkter eller en sjekkliste for at temaene som skal utforskes er blitt dekket (Larsen, 2017, s.100; Fangen & Sellerberg, 2014, s.20-21). Moderator bør også være forberedt på at det kan være varierende grad av engasjement fra deltakerne, derfor er det vanskelig å forutse hvor aktiv moderator må være for å skape en fruktbar diskusjon (Tjora, 2013, s. 125).

Det er flere momenter moderator bør være oppmerksom på for å stimulere til en fruktbar diskusjon. Dersom en eller flere deltakere blir i overkant dominerende i løpet av diskusjonen bør moderator

gripe inn, her finnes det flere måter å tilnærme seg på. Moderator kan gripe inn verbalt ved å eksempelvis ved å stille mer direkte spørsmål til de mer tilbaketrekkende deltakerne eller stille felles spørsmål alle deltakerne skal svare på en og en. Det vil også være viktig å understreke at alle deltakernes bidrag er viktig og at det ikke er noen rette og gale svar. Moderator kan også gripe inn ved hjelp av kroppsspråk, som peking, nikk og blick (Fangen & Sellerberg, 2014, s.21-23).

Jeg opplevde at interaksjonen i intervjuene jeg gjennomførte var ulike i de to intervjuene. De to intervjuene ble gjennomført med utgangspunkt i samme intervjuguide og selv om det på et tidspunkt var aktuelt å gjennomføre det ene intervjuet digitalt, ble begge intervjuene gjennomført fysisk. Til tross for veldig like grunnlag og utgangspunkt for begge intervjuene opplevde jeg de som ganske forskjellige. I intervju A måtte jeg som moderator være vesentlig mer aktiv. Jeg fikk relevante og fine svar, men ofte litt korte og uten spontan oppfølging og respons fra andre deltakere i intervjuet. Deltakerne svarte til en viss grad mer individuelt i istedenfor å spille på hverandres innspill. I dette intervjuet måtte jeg i stor grad bruke oppfølgingsspørsmål for å få fyldige nok svar. Men da jeg på siste spørsmål spurte om de hadde noe mer å tilføye kom det i større grad diskusjon mellom deltakerne, det virket som de slapp seg mer fri etter et så åpent spørsmål.

I intervju B opplevde jeg derimot at jeg som moderator i mye større grad var passiv. I dette intervjuet gikk flyten mye mer av seg selv mellom deltakerne og jeg hadde ikke behov for å bruke oppfølgingsspørsmål. Det var heller nødvendig å gripe inn når deltakerne ble så engasjerte at de diskuterte seg bort fra det som var relevant. Intervju B varte også en god stund lenger enn intervju A.

Hvorfor disse to intervjuene ble såpass annerledes fra hverandre er vanskelig å si. Det kan være at jeg var mer trygg på min rolle som moderator i intervju B fordi jeg ved å ha gjennomført intervju A hadde fått bygget opp noe erfaring. Hvor trygge deltakerne er på hverandre i kollegiet kan virke inn eller hvorvidt de har mye erfaring med å diskutere slike temaer med andre. En annen faktor er at intervjuene ble gjennomført på to ulike skoler i to ulike regioner, så kanskje kan det være kulturelle forskjeller. Som innledende spørsmål spurte jeg deltakerne om fagbakgrunn og utdanning, jevnt over var det noe høyere utdanning på deltakerne i intervju B enn intervju A. Personlige og individuelle forhold i gruppedynamikken kan også ha påvirket. Alle disse faktorene kan ha vært med å gjøre at gjennomføringen av de to fokusgruppeintervjuene ble noe ulike.

At disse to intervjuene ble til en merkbar grad ulike påvirket deler at mitt analysearbeid. Hva som ble lagt mest vekt på og snakket mest rundt i de to intervjuene var ulikt. I resultat og

analysekapittelet kommer dette frem ved at jeg rundt noen temaer viser til sitater i større grad fra det ene intervjuet enn det andre. Det gikk også utover analysen ettersom de korte svarene i intervju A gjorde at jeg i større grad måtte legge til egen tolkning og tilføre svarene deres mening, der svarene i intervju B var mer utleverende og begrunnede.

3.5 Bearbeiding og analyse av datamaterialet

Jeg gjorde lydopptak av intervjuene og hadde det som utgangspunkt for transkribering.

Transkribering kan være en vanskelig øvelse ettersom det ikke finnes noen objektiv oversettelse fra muntlighet til skriftlighet (Torja, 2013, 143-144). Jeg valgte å gjøre en innholdsanalyse, altså først og fremst analysere innholdet i det informantene fortalte, fremfor å eksempelvis å analysere deltakernes utsagn i lys av diskurser eller analysere deres interaksjon med hverandre. Av denne grunn valgte jeg å transkribere teksten til et mest mulig skriftlig format. Jeg tok dermed ikke hensyn til dialekter eller skrev inn kroppsspråk, gestikulering og fakter, med noen unntak der jeg fant det relevant. Transkribering av intervjuer bør helst gjøres så nøyaktig og ordrett som mulig (Larsen, 2017, s. 110). Jeg valgte likevel i min transkribering å kutte ut noen muntlige fyller/bindeord da jeg konverterte intervjuene fra muntlig til skriftlig form. Men dette ble gjort på en slik måte at det ikke gikk ut over meningsinnholdet i svarene. Et annet hensyn jeg måtte ta var å anonymisere noe av det som ble sagt i henhold til NSD sitt reglement.

Etter at et datamaterialet er transkribert venter analysen. Analyse av kvalitative data handler om å lete etter mønstre og sammenhenger. Dette er en prosess som kan utføres på ulike måter, men som regel innebærer den bruk av koding eller kategorisering for å finne mønstre (Larsen, 2017, s. 113). Materialet fra et fokusgruppeintervju kan analyseres på en rekke måter. Det mest vanlige er å gjennomføre en såkalt tematisk innholdsanalyse. Her fokuserer man på innholdet i diskusjonen og identifiserer tilbakevendende momenter og temaer som blir tatt opp. Her er det viktig at man ikke bare ser på hvert enkelt utsagn, men også hva som fører til utsagnet, og også hvordan de andre deltakerne reagerte på utsagnet. I fokusgruppeintervjuer er det ikke er noen bestemte analysemetoder som bør brukes, men man står ganske fritt til å prøve seg frem med ulike strategier for å finne interessante momenter (Fangen & Sellerberg, 2014, s.23-24). Jeg valgte å gjennomføre en innholdsanalyse av mitt datamaterialet. Jeg var mest interessert i innholdet i informantenes svar, likevel måtte jeg ta med måten lærerne interaksjon med i beregningen i min analyse.

Selv om det er flere måter å tilnærme seg analyse av et fokusgruppeintervju, er det en del likhetstrekk som ved analyse av andre kvalitative data når det kommer til innholdsanalyse. En

vanlig måte å gjennomføre en innholdsanalyse av kvalitative data er følgende; (1) kode teksten, (2) klassifisere og kategorisere kodene, (3) sortere datamaterialet etter kategoriene, (4) undersøke datamaterialet for å kartlegge mønstre, (5) vurdere mønstrene opp mot etablert teori og forskning.

Dette er en prosess der datamaterialet først brytes opp i mindre meningsbærende enheter. Når delene av dataen blir studert hver for seg gjør det at det blir enklere å forstå helheten. Deretter må teksten igjen bindes sammen, nå med høyere grad av forståelse. Til slutt må datamaterialet tilføres mening gjennom tolkning, i tolkningen blir dataen sett i lys av teoretiske perspektiver for å gi innholdet mening (Postholm & Jacobsen, 2016, s. 102-103).

Kodingen og kategoriseringen er en viktig fase for å gjøre det lettere å senere finne mønstre og mening i datamaterialet. Det er også viktig å få ryddet bort unødig data som ikke er relevant. Denne fasen handler om å få redusert datamaterialet til en mer håndterlig mengde (Larsen, 2017, s. 113-114). Når kategoriseringen av data er gjennomført handler det om å lete gjennom kategoriene for å finne mønstre og sammenhenger som gir materialet mening (Larsen, 2017, s. 116).

Jeg brukte denne fremgangsmåten som en del av min analyse. Jeg brakk hvert intervju opp og satte aktuelle sitater og meningsutvekslinger inn i ulike kategorier, kategoriene vil her si ulike temaer som ble tatt opp i intervjuene. Dette gjorde det enklere for meg å se konkrete likheter og forskjeller mellom lærerens svar i de ulike intervjuene. Jeg skrev en liten oppsummering under hver kategori for å få bedre oversikt over hovedinnholdet i hvert tema. Siden de to intervjuene utartet seg litt ulikt, ble det også litt ulikt hvilket tema som ble mest vektlagt i hvert intervju, dette preget analysen min noe. Videre i min analyse så jeg på lærernes svar og meningsutvekslinger innenfor de ulike temaene og knyttet de opp mot teorien fra teorikapittelet, hvorvidt lærernes uttalelser samsvarer med teori og tidligere forskning og i hvilken grad og så hvorvidt de kom med nye perspektiver eller om de var på linje med styringsdokumentene. Deretter trakk jeg konklusjoner innenfor hver tema.

Selv om jeg ikke la stor vekt på å i stor grad analysere interaksjonen mellom deltakerne er denne interaksjonen en viktig del av et fokusgruppeintervju. Ettersom interaksjonen og samtalen er en så bærende del av et fokusgruppeintervju preget det også mitt analysekapittel. For å få frem dynamikken er resultat- og analysekapittelet mitt preget av mange sitater med samtaler og meningsutvekslinger mellom deltakerne. Litt av poenget med å bruke denne metoden er for å få frem diskusjoner og refleksjoner rundt gruppens tanker og erfaringer.

3.6 Forskningsetikk

Store deler av forskningsetikken dreier seg om forholdet mellom forsker og informanter. Forskeren har et ansvar ovenfor de det forskes på. Man kan dele dette ansvaret inn i fire punkter; informasjonsplikt, frivillig deltakelse, at forskningsobjektene ikke skal utsettes for skadevirkninger og konfidensialitet (Leseth & Tellmann, 2018, s.148).

Informasjonsplikten omhandler at deltakerne i undersøkelsen skal ha fått god informasjon fra forskeren om hva undersøkelsen innebærer og hva som er dens formål. Alle deltakerne som deltok i mitt prosjekt fikk god informasjon og alle undertegnet samtykkeskjema. Samtykkeskjemaet ble utarbeidet med utgangspunkt i NSD (Norsk senter for forskningsdata) sin mal, og inneholder all nødvendig informasjon om prosjektet og deltakernes rettigheter. I samtykkeskjemaet stod også informasjon om frivillig deltakelse, slik at alle deltakerne var godt informert om at det var frivillig å delta (se vedlegg).

Deltakerne i mine fokusgruppeintervjuer har blitt anonymisert til mitt fremlegg av funn. Jeg har i mitt fremlegg av funn og analyse hatt fokus på å gi noe relevant informasjon om deltakerne og skolene de er tilknyttet uten at de skal være gjenkjennelige. Denne informasjonen ble gitt for at du som leser bedre skal kunne forstå både lærerens utsagn og mine tolkninger. Videre har jeg prøvd å gi uttrykk for at mine konklusjoner kommer fra mine tolkninger og min forforståelse.

4 Funn og analyse

4.1 Innledning

I dette kapittelet vil jeg legge frem funn fra fokusgruppeintervjuene og knytte det som der kommer frem opp mot teorien, litteraturen og den tidligere forskningen jeg har redegjort for i teorikapittelet. Jeg vil ta for meg temaer med utgangspunkt i mine forskningsspørsmål, hva er muntlighet i samfunnsfag? Hvordan vurderes muntlige ferdigheter i samfunnsfag? Hvordan legger lærerne opp til utvikling av muntlige ferdigheter? Hvordan tar lærerne hensyn til elevenes ulike forutsetninger? Hvordan ser de på forholdet mellom muntlige ferdigheter og demokratisk dannelse? Jeg vil legge frem funn og analysere lærernes svar på disse spørsmålene og problemstillingene. Jeg vil drøfte funnene i lys av teorien og den tidligere forskningen fra teorikapittelet.

Dette kapittelet er delt inn i 13 underkapitler. Først kommer det kapitler knyttet til muntlige ferdigheter. Jeg vil her diskutere og drøfte lærernes syn på muntlige ferdigheter i samfunnsfag, hvorvidt de skiller det fra andre fag, deres didaktiske tilnærming rundt opplæring i muntlighet, hvordan lærerne håndterer nervøse elever, og deres tanker rundt vurdering av muntlige ferdigheter. Deretter vil det komme underkapitler knyttet til demokratiopplæringen, hvordan lærere ser på begrepet demokratisk deltakelse, hvordan de jobber didaktisk med demokratiopplæringen, hvordan lærerne reflekterer rundt elevens ulike bakgrunn og hvordan de håndterer diskusjoner av kontroversielle temaer. Til slutt kommer det et underkapittel om hvordan lærerne ser på sammenhengen mellom opplæring i muntlige ferdigheter og demokratiopplæringen. Mot slutten av hvert underkapittel vil det komme en oppsummerende konklusjon av tematikken.

Funnene fra de to intervjuene er noe ulike og noen tematikker fikk ulik mengde fokus i intervjuene. Jeg vil derfor ved noen temaer referere mer til et intervju enn til et annet. Jeg vil referere til intervjuene som intervju A og intervju B. Intervju A besto av tre menn, to erfarne lærere og en relativt nyutdannet, jeg vil referere til de som Einar, Jens og Jonas. Intervju B bestod av to menn og en kvinne, en med lang erfaring, en som har jobbet noen år og en helt nyutdannet, jeg vil referere til de som Bent, Espen og Camilla. For mer oversikt av intervjuobjektene se skjema på neste side:

Intervju A:	Intervju B
Skolen: I en forstad til en mindre by på Østlandet, preget av foreldre med gjennomsnittlig sosioøkonomisk status	Skolen: I et område preget av foreldre med høy sosioøkonomisk status i en større by.
Einar: Jobbet som lærer i nesten 20 år Lærer med høyere utdanning i historie, samt norsk og musikk i fagkretsen	Bent: Jobbet som lærer i over 10 år Lærer med høyere fordypende utdanning i samfunnsvitenskapelige fag og norsk
Jens: Jobbet som lærer i over 20 år, tidligere jobbet på barneskole Lærer med samfunnsfag og norsk i fagkretsen	Camilla Jobbet som lærer i ca. 10 år. Lærer med høyere fordypende utdanning i engelsk, samt norsk, religion og musikk i fagkretsen.
Jonas: Jobber som lærer i 6 år Lærer med samfunnsfag, engelsk og naturfag i fagkretsen	Espen: Fersk lærer Lærer med høyere fordypende utdanning i samfunnsfag, samt engelsk i fagkretsen.

4.2 Muntlighet i samfunnsfag

Lærerplanen beskriver de fem grunnleggende ferdighetene som avgjørende for elevenes evne til å tilegne seg læring og de er med på å skape elevenes utvikling av identitet (Utdanningsdirektoratet, 2017, 10-11). I løpet av intervju A kommer Einar med en bemerkning rundt akkurat dette ved muntlighet, han pleier å berette dette til elevene:

Einar: Jeg sier jo (til elevene) det at en ting er at det har noe med faget å gjøre, men det er noe med at du faktisk utvikler deg selv som menneske, å tørre å uttrykke deg vokser du jo på, selvbildet ditt, selvilliten og det at man føler man bidrar.

Her er Einar altså på linje med lærerplanen. Der står at de grunnleggende ferdighetene er viktige for elevenes identitetsdannelse og evne til å danne sosiale relasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.10-11). Som Einar her sier er muntlighet med på utvikle deg som menneske og noe man vokser på. Her ser vi en lærer som både ser viktighet av muntlighet for konkret læring men også som et

identitetsskapende moment. Einar ser muntlighet i en større kontekst enn kun som en ferdighet som skal styrke læringen.

Muntlighet hører hjemme i alle fag, men skal spille ulike roller i de ulike fagene. Jeg ønsket å finne ut av hvordan lærerne ser på muntlige ferdigheter spesifikt i samfunnsfag. I lærerplanen er muntlige ferdigheter i samfunnsfag beskrevet som evnen til å kunne tolke, lytte, formulere og ytre meninger, samt diskutere med andre og gi respons. De muntlige ferdighetene skal utvikle seg fra å kunne gi uttrykk for egne meninger, ta ordet etter tur og gi en respons til andre, til at eleven i større grad skal kunne argumentere fra ulike perspektiver og fortelle samt drøfte om sammenhenger og faglige spørsmål (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4-5). Men hvordan ser lærerne jeg intervjuet på muntlighet i samfunnsfag?

I intervju B kom det opp mange interessante momenter om hva lærerne legger i begrepet muntlige ferdigheter i spesifikt samfunnsfag:

Espen: Jeg er opptatt av at elevene skal lytte til hverandre og at flest mulig skal delta.

Bent: Jeg er enig med deg. Men vi har snakket mye om å trene seg opp til å argumentere for de meningene eller påstandene de kommer med. For ofte er det bare «det var bra» eller «det var dårlig» så stopper de der, så kommer det sjeldent et argument. Så en av de ferdighetene vi prøver å få de til er å argumentere. Men så vil jeg si at det gjelder jo egentlig i KRLE, samfunnsfag, norsk egentlig alle fag. Påstand, så argument, som leder til troverdighet og overbevisning.

Camilla: Jeg tror i samfunnsfag så har jeg mye mer fokus på det muntlige enn det skriftlige, jeg vet ikke om det er riktig, men det er i alle fall sånn det blir.

Lærerne beskriver her muntlige ferdigheter som det å kunne argumentere for en påstand, men også det å kunne lytte. De ser på diskusjon og interaksjon som en avgjørende del av de muntlige ferdighetene i samfunnsfag. Dette underbygges videre når Bent konstaterer dette slik:

Bent: Når vi definerer muntlig ferdigheter så tenker vi på argumentasjon, å utdype egne meninger, og evnen til å lytte, og å kunne snakke i plenum i stedet for i liten gruppe.

Dette som uttrykkes her er i stor grad i tråd med lærerplanen i samfunnsfag. Der det å kunne uttrykke og begrunne meninger, men også lytte til andres meninger er en sentral del av de muntlige ferdighetene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4-5). Jeg gir også senere lærerne mulighet til å lese gjennom nettopp lærerplanen i samfunnsfags definisjon av muntlig ferdigheter. Da uttrykker

Bent det samme som jeg har skrevet, nemlig at lærerne treffer godt på sin beskrivelse av muntlige ferdigheter i samfunnsfag:

Bent: For å være snille med oss selv så er vi jo rimelig på ballen er vi ikke det?

I intervju A ble det lite prat rundt hva lærerne legger i begrepet muntlige ferdigheter spesifikt i samfunnsfag, men mer diskusjon rundt hvordan de jobber med det. For å oppsummere vil jeg likevel si at funnene fra intervju B viser at lærerne i stor grad beskriver muntlige ferdigheter i samfunnsfag på lik måte som lærerplanen, for å si som Bent sa så er de «på ballen». Dette kan tyde på at lærerne har internalisert mye av det som står i lærerplanen ettersom de jobber med den daglig og kjenner den godt.

4.3 Muntlighet i samfunnsfag versus andre fag

Lærerne ser på muntlighet i samfunnsfag på samme måte som lærerplanen, men skiller de på hvordan de ser på muntligheten i samfunnsfag sammenlignet med andre fag? I følge lærerplanen er de grunnleggende ferdighetene fagovergripende og hører hjemme i alle fag, men på ulik måte. De ulike fagene skal ifølge lærerplanen ha ulike roller i arbeidet med opplæring i muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10-11). Når det kommer til dette med hva som skiller muntlige ferdigheter i samfunnsfag fra de andre fagene går lærerne i intervju B litt mer på tvers av lærerplanen:

Bent: Jeg er litt breial og ikke alltid enig med lærerplanen. Men det er litt rart for meg. Jeg skjønner at det er en fagspesifikk som ligger til grunn for muntligheten min i samfunnsfag. Men muntligheten som fenomen. KRLE, norsk og samfunnsfag, der er muntligheten lik.

Camilla: Jeg har i hvert fall ikke tenkt på eller oppdaga noe annet.

Bent: Nei, jeg har heller ikke det. Ofte går jo tverrfaglighet på trening på muntlig ferdigheter og retorikken ligger som en overbygning i andre fag som du tar med deg fra norsk. Vet ikke om det er noe forskjell på fagets egenart.

Camilla: Hvis man ser på det å argumentere for en sak, så gjør man jo det i norsk, engelsk KRLE, sikkert også naturfag. Det å se andres perspektiv og lytte. Det er veldig vanlig i hvert fall i samfunnsfag og KRLE.

Her ser vi at lærerne ikke ser muntlighet som utskilt i hvert fag, men som noe fagovergripende. De momentene som er viktige i samfunnsfag, som argumentasjon er også nyttige i andre fag. Her går lærerne på tvers med det lærerplanen sier om at muntlige ferdigheter riktig nok er fagovergripende,

men også at de ulike fagene spiller ulike roller i opplæringen i muntlige ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 10-11). Samtidig nevner lærerne her fag som tradisjonelt ligger nærme samfunnsfaget og muntlig ferdigheter skal jo være fagovergripende så mye av muntligheten vil jo være felles. Jeg skal senere se på lærernes syn på demokratiopplæringen i skolen, den skal i likhet med muntlige ferdigheter være fagovergripende. Det er spennende å se hvorvidt lærerne også betrakter demokratiopplæring som så tverrfaglig som muntlighet.

I intervju A beskriver ikke lærerne i like stor grad hva de legger i muntlige ferdigheter i samfunnsfag, men heller de didaktiske virkemidlene de bruker for å styrke elevenes muntlige ferdigheter. Jevnt over la deltakerne i intervju A mindre vekt på å diskutere begreper og forståelser, men la heller vekt på det praksisnære og kom med eksempler derfra. Men når jeg spør om hva som skiller muntlige ferdigheter i samfunnsfag fra de andre fagene får jeg svar som dette:

Jonas: Jeg vil nok kanskje vektlegge fagkunnskap høyere i samfunnsfag enn hva jeg vil i engelsk, hvor vi ser mer på språk og grammatikk. Det må være den største forskjellen fra språkfagene.

Jens: Jeg er enig med deg der. Jeg tror nok i alle fall i forhold til norsk er jeg nok mer fokusert på dette med kroppsspråk og mimikk og sånne ting der enn i samfunnsfag. Selv om det er med der og, men jeg nok mer opptatt av faginnholdet.

Einar: Ja, også kan man jo ha litt mere arrangerte diskusjoner og, sånn for å trene på å snakke og det er klart at da legger i alle fall jeg vekt på om de klarer å reflektere litt. Kommer de med noen egne meninger? Kommer de med noen eksempler? Klarer de å forklare andre hva de mener egentlig? Den type ting.

Jonas og Jens er opptatt av det faglige innholdet og kommer ikke inn på de momentene lærerplanen i samfunnsfag nevner. Einar legger seg mer i den retning av lærerplanen, ved å nevne å uttrykke og å utype meninger, men i forlengelsen av denne samtalen påpeker han at dette også er viktig i norskfaget.

Det kan virke som lærerne altså ønsker å se på muntlighet i større grad tverrfaglig enn utskilt i hvert enkelt fag. Det kom særlig frem i intervju B, men ble også hintet til i intervju A. Senere i intervjuet kommer det også frem noen svært interessante påstander rundt hvordan andre lærere i andre fag ser på muntlighet:

Jens: Det er mulig jeg tar feil, men vi har jo norsk, engelsk og samfunnsfag. Jeg tror nok at vi og våre kollegaer (med de samme fagene) har mer fokus på dette med muntlighet enn

mine kollegaer som har matte og naturfag for eksempel. På mitt trinn er det faget som er i fokus, det er ikke noe muntlige ferdigheter i bildet der. Det er det du sier og ikke hvordan du sier det. Jeg har jo kollegaer som senest i forrige uke sa det at «muntlighet i mitt fag det er å være aktiv i timer» og det er jo en liten del av det.

Jonas: Og hvordan kan man måle det?

Jens: Man kan i alle fall ikke legge avgjørende vekt på det i forhold til karaktersetting synes jeg, det ville være snodig. Blir det antall ganger man rekker opp hånda? Så kan du svare feil da, men var i alle fall aktiv? Det jo ofte det lærerne ber om at elevene å bli mer aktive.

Tidligere forskning peker på at lærere ofte stiller veldig lave forventninger til elevenes muntlighet, ofte uttrykker de dette til elevene også for å ikke legge press (Svenkerud et al. 2012, s. 45-46).

Utsagnet til Jens sin kollega kan være et eksempel på dette, at enkelte lærere ikke vektlegger muntlighet i stor grad og stiller lave forventninger til hva elevene skal levere. Og som lærerne er inne på holder det ikke bare å være muntlig aktiv for å få god karakter. Å være muntlig aktiv i seg selv er ikke nok, å ha rett eller galt svar er heller ikke så vesentlig for selve muntligheten, det er begrunnelsen for svaret som er avgjørende (Børresen et al., 2012, s. 261-262). Her henter også lærerne til at samfunnsfag og språkfagene deler noe av det samme synet på muntlighet.

Selv om lærerne i stor grad ser på muntlige ferdigheter i samfunnsfag på samme måte som lærerplanen beskriver, vil jeg likevel påstå at lærerne ikke i stor grad skiller på muntligheten i samfunnsfag fra de andre fagene. Lærerne ser på muntlighet i større grad som et fagovergripende fenomen som er felles for alle fag, enn at muntligheten trenes ulikt i de ulike fagene. Lærerne henter likevel til at samfunnsfaglærere er mer opptatt av og bevisst på opplæring i muntlighet enn lærere i andre fag.

Jeg vil senere peke på samme trekk ved demokratiopplæringen. Lærerne er tydelig på at de jobber mye tverrfaglig og også ønsker å jobbe slik. Til tross for at lærerne først og fremst ser på disse temaene som fagovergripende og tverrfaglige viser de samtidig en faglig forståelse for at det kan være noen ulike fagspesifikke aspekter. Det kan virke som et mønster og et tydelig funn fra denne empirien, at lærerne i stor grad er positivt innstilt til å tverrfagligarbeid. Hvorfor det er slik, er vanskelig å peke konkret på. Kanskje handler det om læreres forståelse av begrepene tverrfaglighet og overgripende temaer. Hvordan lærere på tvers av fagkretser samarbeider med hverandre kan også tenkes å spille inn her.

4.4 Lærernes didaktiske grep

Jeg har nå vist mine funn og drøftet rundt lærernes syn på muntlighet, både i samfunnsfaget og sett i sammenheng med andre fag. Jeg vil nå presentere funn og drøfte rundt lærernes didaktiske tilnærming til muntlighetsopplæring. Når det gjelder hvilke didaktiske grep lærerne foretar for å styrke elevenes muntlige ferdigheter er det noen punkter som kommer frem i begge intervjuene. Både i intervju A og B kommer det frem at de ønsker at elevene skal øve seg muntlig i mindre grupper før de går over til å snakke i plenum. Lærerne sier de gjerne ønsker å bruke IGP metoden (individuelt, gruppe, plenum) eller la elevene øve seg i mindre grupper før de tar det muntlig felles i klassen. Dette er noe av det som kommer frem i intervju B:

Espen: Det som på en måte er en utfordring og et mål er å spille opp til at elevene skal gi respons på hverandres innlegg. I stedet for at det er en samtale bare mellom lærer og elev, men at det blir en helklassedialog og det fungerer kanskje litt av og til, men de er tryggere i mindre grupper

Bent: Så det du sier at du liker å gjøre er å trene muntlige ferdigheter i mindre grupper, også ser man effekten av det i plenum? Den er jeg med på. Det er sånn læringspartner eller 3-4 grupper også i plenum.

Lærerne diskuterer videre rundt dette og forklarer at det ofte er vanskelig å få de muntlig aktive i plenum uten at de har den oppvarmingen i gruppe først. De konkluderer på denne måten:

Camilla: Tror ofte det er det jeg også må ty til. Det er mange som liker samfunnsfag, også liker de å snakke. Men det er kanskje en tredjedel i gjennomsnitt som rekker opp hånda, kanskje flere hvis det er et faktaspørsmål med et kort svar. Jeg prøver ofte å oppfordre til at alle skal ha en stemme, og si at nå har man en unik setting hvor du er satt sammen med mange forskjellige folk som du ikke har valgt å være sammen med, men du skal få ulike perspektiver og tvinge folk til å si noe om hva de mener og si noe om sitt synspunkt. Det er veldig vanskelig å få til uten at de først skal snakke i grupper også kommer jeg til å spørre dem i plenum etterpå

Espen: Det er en oppvarming for dem.

Bent: Oppvarming og trygghet. Fordi etter de har snakket i grupper så har de et par punkter du har kommet frem til, så har du et par ting som du kan si om læreren spør. Det er bedre det enn at man tar det på direkten.

Det er altså avgjørende for lærerne at elevene skal føle trygghet i muntlige situasjoner, derfor ønsker lærerne i stor grad å legge opp til oppvarming i mindre grupper. Å gjøre dette er en fornuftig måte å skape trygghet for elevene på. Mange har nervøsitet knyttet til egen muntlighet. Trening og erfaring vil gi bedre taletrygghet. Så å la elevene varme opp i trygge samtalearenaer som par eller mindre grupper vil kunne skape trygghet hos elevene (Kverndokken, 2016, s. 284). Dette med å gi nervøse elever trygghet skal vi se nærmere på i neste underkapittel.

Camilla beskriver at det er om lag en tredjedel av elevene som er muntlige aktive, kanskje noen flere i blant. Selv om kun Camillas erfaringer ikke er nok grunnlag til å trekke noen konklusjon, så er dette samme tendens som Nøkland viser i sin masteroppgave. I hennes forskning var det også kun et fåtall av elevene som var jevnt muntlige aktive (Nøkland, 2016, s.76).

I denne meningsutvekslingen beskriver også Camilla på mange måter om et ønsket uenighetsfelleskap i klasserommet. Klasserommet er en idealtipe for et uenighetsfelleskap av de grunnene Camilla beskriver, man er i en situasjon der elevene er samlet med medelever de ikke har valgt selv og som gir en unik mulighet for å se fenomener fra ulike perspektiver (Laird Iversen, 2014, s. 13).

Lærerne særlig fra intervju B ønsker å legge opp til diskusjon og interaksjon i mellom elevene. Muntlige ferdigheter i samfunnsfag innebærer mer enn å snakke løst og fast om samfunnet, men å kunne uttrykke meninger og skape et godt diskusjonsklima (Overrein & Madsen, 2012, s. 132). I intervju B nevner lærerne noen opplegg og triks de bruker for å få elevene til å trene på saklig argumentasjon:

Camilla: Men vi har noen andre triks vi har prøvd for å få det til å bli komfortabelt å holde en liten presentasjon for hverandre. Uten å måtte ha vanlig med power point å hvile seg på. Da har vi forsøkt at du har dårlig tid på deg og skal ha et kort foredrag om et emne som er helt upersonlig for deg. Nå skal du fortelle om fordeler og ulemper ved en farge for eksempel. En gang så satt vi dem i grupper på 3 også skulle de jobbe retorikk med pathos, logos og ethos. Og hver av elevene var en av appellformene og så fikk de hvert sitt tilfeldig tema. «Hvorfor burde vi plante trær på skolen?». Og ingen hadde noe personlig mening om det, og så skulle de snakke i et minutt hver om dette tema og representere de ulike retorikktypene. Noen ganger når vi har gjort sånne ting har vi fått de som vanligvis ikke snakker til å være aktive. Fordi de er ikke seg selv, de spiller et skuespill. Så sånne ting kan fungere.

Bent: Det er litt kult. For nå kom jeg på at jamfør muntlige ferdighetene så er jo dramafaget aktuelt. Med manipulering av egen stemme. Så dramafag er jo egentlig om man har litt hjerte for det, så er det en kjempegod måte å trene muntlighet. Det ser vi jo på gjerne på de elvene som har dramabakgrunn. De har jo ofte helt annet utstråling, kroppsspråk og måten de formulerer seg på. Det er jo egentlig noe vi kan gjøre mer av. Så rollespill for å trene muntlighet, det kan jo være iscenesatt også.

Dette er eksempler på situasjoner som fremmer argumentasjon for elevene. For å optimalisere disse situasjonene bør læreren ha god regi og rundt opplegget. Det kan være fordelaktig dersom lærerne jobber med å gi elevene mer innsikt i eksempelvis de retoriske appellformene, slik at elevene i større grad opplever muntlighet som en ferdighet som er trenbar (Stary & Wittek, 2014, s. 482-483; Kverndokken, 2016, s.23). Dette ser vi at Camilla her gjør i sitt opplegg, der elevene trener på argumentasjon og appellformer uten at det de argumenterer for eller imot er relevant, det er selve argumentasjonen som er viktig. Camilla kommer senere i intervjuet med et annet eksempel hvor hun har en oppstartsaktivitet for å få elevene i gang. I denne aktiviteten skal elevene diskutere to og to et tema de får, en skal være for og en skal være imot. Poenget er her at de ikke får noe tid til å tenke eller gjøre noe forarbeid, de skal bare komme i gang å argumentere. Camilla har også vist til at for å få elvene til å argumentere ber hun elevene diskutere to og to hvor de for ulike roller. En skal være for EU en annen imot for eksempel. Camilla er her usikker på om det problematisk at elevene ofte blir satt i roller der de har fått i oppdrag å argumentere mot eller for en sak fra et bestemt ståsted. Tidligere forskning peker på at dersom ikke elever diskuterer en sak de allerede er meget opptatt av, vil de nesten automatisk trekkes mot det synspunktet de har argumentert for. Antakelig fordi de opplever at de har «eid» synspunktet, selv når det har vært en åpenbart konstruert situasjon (Laird Iversen, 2014, s.55). I så henseende kan det være fordelaktig å heller la elevene jobbe med å utvikle sine egne meninger.

På en side viser tidligere forskning at slike øvelser kan forme elevenes meninger, med at de blir mer enig i den siden av saken de blir bedt om å argumentere for (Laird Iversen, 2014, s.55). Samtidig gir slike argumenterende samtaler et større læringsutbytte for elevene enn ved å gjengi svar fra læreboka (Børresen et al., 2012, s.120). Slike argumenterende samtaler behøver ikke kun å skje ved samtaler mellom elevene slik som i Camilla sitt nevnte opplegg, men også i helklassesituasjoner. Samtaler i helklasserom består i stor grad av spørsmål- og svar sekvenser der læreren er den dominerende ordstyreren (Kverndokken, 2016, s. 91). Jonas fra intervju A gir et eksempel på en slik sekvens:

Jonas: Og i tillegg så gjør man mye muntlig når man har forelesning og spør jo elevene aktivt hele tiden. Og det jo ikke alt som skal vurderes og måles, men heller at man har en aktiv dialog med elevene når man har den forelesningsbiten og. Spør jo gjerne elevene, og så spør man mer om man hører de kan det.

Hva slags spørsmål som stilles i en slik spørsmål- og svar sekvens blir diskutert enda nærmere i intervju B:

Espen: Jeg prøver, men jeg tar meg selv noen ganger i å gjøre feil. Men jeg prøver å unngå å stille IRE spørsmål. Hvor lærer stiller ja/nei spørsmål så forventer man et svar og evaluerer det. Det er bedre å stille åpne spørsmål, stille spørsmål der jeg ikke forventer et riktig svar eller galt svar. Typisk sånne hvordan spørsmål, hvorfor spørsmål, i stedet for hva spørsmål.

Bent: Ja hvordan vi stiller spørsmål er med på å legge til rette for en viss type muntlighet.

Informantene fra intervju A peker også på at hvilke type spørsmål man stiller i plenum er avgjørende for hvilken muntlighet man får hos elevene og hvor mange som er aktive.

Lærerne reflekterer altså rundt hva slags spørsmål de stiller i helklassesituasjoner er med å stimulere ulik muntlighet. De nevner at de ofte spør elevene korte konkrete spørsmål som er enkle å gi tilbakemelding på, slik at de får sjekket om elevene har fått med seg det de skal. Men lærerne ønsker også å stille mer åpne spørsmål som kan bidra til mer refleksjon. Fordelen med de konkrete lukkede spørsmålene kan være at flere elever blir muntlige aktive av det, slik Camilla viser til her:

Camilla: Det er mange som liker samfunnsfag, også liker de å snakke. Men det er kanskje en tredjedel i gjennomsnitt som rekker opp hånda, kanskje flere hvis det er et faktaspørsmål med et kort svar.

Ulempen med disse spørsmålene er at de i liten grad legger til rette for refleksjon hos elevene. For å forbedre elevenes muntlige refleksjon bør lærerne i større grad stille autentiske spørsmål, spørsmål som ikke kan besvares med et enkelt svar men hvor elevene må bidra selv i større grad (Kverndokken, 2016, s. 96). Ut ifra lærernes svar virker det som de er bevisste på dette og har et ønske om å i større grad stille mer åpne spørsmål til elevene.

Det er for meg tydelig at lærerne ønsker i stor grad å jobbe med diskusjons- og samtalesituasjoner for å styrke elevenes muntlige ferdigheter i samfunnsfag. De ønsker å gjøre slike øvelser for å trene elevene i å fremme meninger, jobbe med argumentasjon, og evne til å lytte og gi respons. De legger opp til helklassesamtaler, plenums debatter, debatter i gruppe og stiller spørsmål som skal stimulere

nettopp disse ferdighetene. Denne måten å jobbe på ligger svært tett opptil beskrivelsene av muntlige ferdigheter i lærerplanen i samfunnsfag. Det er også interessant at denne måten å jobbe på, med fokus på diskusjon, argumentasjon og samtale også naturlig kan kobles til opplæring i demokrati og demokratisk medborgerskap.

4.5 Endring av praksis?

I forrige underkapittel konkluderte jeg med at lærerne i sitt arbeid med opplæring i muntlige ferdigheter er opptatt med å legge til rette for diskusjoner og interaksjoner mellom elevene, i form av helklassesdiskusjoner eller debatter i mindre grupper. Antyder dette en endring fra tidligere praksis rundt opplæring i muntlighet? En studie fra 2012 viste at på dette tidspunktet ble 80% av all tidsbruk knyttet til opplæring i muntlighet i norsk skole brukt på planlegning og gjennomføring av muntlige presentasjoner. Den tidligere forskningen viser også at lærere er lite bevisst på sitt arbeid med muntlighet, men forskningen peker også på at det er en forventet endring av dette (Svenkerud et al., 2012, s.47). Selv om min forskning ikke har et stort nok datagrunnlag til å kunne trekke slutninger rundt dette, er det likevel interessant å se om lærerne henter til en slik endring. Når jeg konfronterer lærerne med denne forskningen rundt fokus og tidsbruk på muntlige presentasjoner kjenner de seg kun delvis igjen. Dette var reaksjonen fra intervju A:

Jonas: Ja, det går jo mye tid til det hvis man velger å bruke økter på det, men hvis man velger den formen vi snakket om istad med å spille det inn, så er jo det mye tid spart.

Einar: Også tror jeg den forskningen ser kanskje ungdomsskolen under ett. Men jeg tenker at man tilnærmer seg de tingene litt forskjellig i 8.klasse og 10 klasse. Man er kanskje mer eksamensrettet på 10.klasse. Men jeg tror nok tendensen fortsatt er riktig.

I intervju B var også reaksjonen noe blandet, de henter til at det absolutt kan ha vært slik, samtidig som de viser til at dette er i endring:

Camilla: Jeg vet i alle fall at der jeg jobbet før i 2012 var det veldig mye presentasjoner og det er det ikke her. Da var det gjerne det man gjorde at man laget en Power Point presentasjon i gruppe eller alene og så fremføre den og deretter fikk vurdering på det. Så hadde ikke jeg så veldig bevisst forhold til hvorfor vi gjorde det siden jeg var ny. Vi har i alle fall gjort mindre av det nå, så jeg tror det stemte da, men jeg tror ikke det stemmer nå. Nå tror jeg det ganske mye mindre, eller jeg vet det er ganske mye mindre.

Bent: Men sånn jevnt over, så kan det godt være det. Jeg var litt i stuss med en gang du spurte. Men jeg husker da jeg jobbet på (en annen skole) var det en typisk oppgave, Power

Point og presenter og så neste prosjekt. Også skulle vi av og til lage en Prezi for å variere litt. Men det er mindre av det her nå.

Disse svarene er det vanskelig å dra noen klar konklusjon ut av. Til det er undersøkelsen for liten. Men det kan vise seg at fokuset og tidsbruken er blitt noe mindre. Det kan være store variasjoner fra fag til fag, skole til skole og trinn til trinn. Jeg spør også om eksamensformen kan være med på å legge føringer for undervisningspraksisen, ettersom eksamen i samfunnsfag er muntlig og består av en del med presentasjon. Einar fra intervju A viser til at eksamen er styrende:

Einar: Jeg vet ikke, eksamen er jo styrende, selvfølgelig er det det. Men vi har jo hatt mye sånn prøve muntlig på 8 og 9. klasse også. Da blir man litt styrt av det. At man tenker at man skal øve til eksamen.

Bent fra intervju B bekrefter også dette:

Bent: Men poenget ditt står. Det er en sammenheng mellom eksamens-gjennomføring og undervisningspraksis.

Det kan late til at fokuset og tidsbruken på muntlige ferdigheter kan ha gått noe ned, eller er lavere i samfunnsfag. Selv om lærerne jeg har intervjuet har mer fokus på samtale og diskusjoner fremfor de tradisjonelle presentasjonene, så viser de til at eksamensformen kan være med å styre undervisningspraksisen. Men det kan virke som noe av fokuset på muntlige presentasjoner har flyttet seg over til mer fokus på diskusjon og samtale. Som jeg så på i forrige underkapittel er fokuset på å tilrettelegge for diskusjon og meningsutveksling en viktig del av lærernes arbeid med muntlighet i samfunnsfag. Jeg synes likevel lærernes svar rundt både dette med spesifikt fokus på presentasjoner og generelt rundt didaktisk tilnærming til muntlighet, viser at de har et bevisst forhold til arbeidet med opplæring i muntlighet.

4.6 Nervøse elever

Jeg har nå vist mine funn og drøftet rundt hvordan lærer tilnærmer seg opplæringen i muntlighet. Til tross for at lærerne har noen klare tanker om hvordan tilnærme seg dette møter de også noen utfordringer. Når jeg spør hva som er den største utfordringen ved opplæring i muntlighet svarer lærerne nokså unisont at det er å få elevene til å være muntlige aktive, de opplever at mange elever sliter med nervøsitet og ikke liker å prate foran klassen. Det er viktig at elever som er plaget av nervøsitet får trening i muntlighet, slik at de ikke fastner i en sosial rolle der de er ubekvemme språklig (Kverndokken, 2016, s. 284). Einar fra intervju A kom med et tydelig eksempel på at

elevene ikke ønsker å være muntlig foran klassen. Han hadde laget en enkel oppgave og elevene kunne velge mellom å fremføre det muntlig eller skriftlig:

Einar: Hva tror dere brorparten valgte?

Jens: Jeg tror de valgte muntlig jeg.

Einar: Jeg tror det var 90% som valgte skriftlig. Det var på 8.trinn, jeg hadde også tenkt det motsatte. Så det var litt interessant.

Jeg(moderator): Kan det ha noe med det vi snakket om at de synes det er vanskelig?

Einar: Ja, de synes det er vanskelig og de synes det er flaut.

Elevene som sliter med denne type nervøsitet får ofte tilpasninger fra lærerne som for eksempel å slippe å fremføre foran hele klassen. Lærerne gjør gjerne dette for å opprettholde et godt klassemiljø og fordi de er oppmerksomme på hver enkelt elev sitt behov (Svenkerud, 2012, s. 45-46). Lærerne i intervju A viser til disse tilpasningene her:

Jonas: Da jeg begynte var det mye mer vanlig å ha presentasjoner foran klassen enn nå. Nå er veldig mange redde for det, sånn oppriktig redde for det.

Jens: Nå er det jo et ras av elever som ikke vil ha det foran klassen, de vil ha det alene med lærer.

Ifølge lærerne så er altså nervøsitet blant elevene en økende trend. Lærerne følger også opp med noen ulike metoder de har for å motivere disse elevene:

Jens: Jeg prøver å oppmuntre så godt jeg kan uten å presse noen, også vet man jo hvem man kan pushe litt lengre enn andre. Men jeg tenker at man i løpet av ungdomskolen bør kunne stå foran en gruppe å si noe, om ikke full klasse, så i alle fall 10 da. En eller annen gang må du gjøre det i løpet av livet. Og da er det veldig trygt å gjøre det her sammen med bare kjente. Og det er jo ikke alle situasjoner vi driver med vurdering. Vi har jo situasjoner hvor de bare skal fortelle litt uten noen vurdering. Om man driver vurdering så kan man jo også droppe tallkarakter da i alle fall, å bare si noe om de muntlige ferdighetene uten å gi dem noen tallkarakter. Bare gi en tilbakemelding på hva som var bra og hva som kunne vært bedre, uten å sette et tall på det hele tiden.

Einar: Senke skuldrene litt.

Jens: Ja, for man vet ikke helt hvor man er, men tallet setter deg veldig i bås. For da sammenligner man seg med alle andre og det er ikke sikkert det er det beste.

Lærerne er inne på at vurderingen kan være med å skape frykt og nervøsitet hos elevene og at de må være oppmerksomme på dette. Tidligere forskning har vist at lærer ofte legger vekk fokuset på vurderingselementet for å dempe presset på elevene (Svenkerud et al., 2012, s.45-46). I neste underkapittel blir dette med vurdering av muntlig tatt opp i større grad.

I intervju B kommer det også frem at lærerne finner det vanskelig hvor mye de skal pushe elever som ikke ønsker å snakke foran hele klassen:

Espen: Jeg tenker jo også at av og til syr man litt armer under putene. Nei, puter under armene. At hvis man ikke setter dem foran i klasserommet, at man lar de holde en til en, eller spille inn podcast så blir de jo aldri vant til det heller. Og de skal jo ut en eller annen gang. Det er et mål at de skal ut å mene noe og være en del av demokratiet. Det er veldig vanskelig. Kjenner jo ikke alltid elevene så godt. Plutselig sier en elev at den har sosial angst, står ikke det en rapport nødvendigvis, men kan være en opplevelse for eleven. Og da kan du jo ikke presse på, selv om man mener det er til det beste for den eleven.

Her kommer det frem flere interessante momenter. At lærerne bruker andre metoder som for eksempel innspilling av podcast, kan jo tyde på det som ble pekt på tidligere at store deler av tidsbruket og fokuset på presentasjoner er i utskifting. Det er også interessant at Espen her helt uoppfordret tar opp demokratiopplæring her i sammenheng med muntlighet. Espen ser tydelig muntlig diskusjon og deltakelse som viktig for demokratiet. Generelt fremstår det som lærerne er opptatt av å se sammenhenger på tvers av lærerplanen, både sammenhengen mellom ulike ferdigheter og verdier og at dette også går på tvers av ulike fag.

I begge intervjuene kommer det altså frem at lærerne møter flere elever som synes det vanskelig å være muntlig foran klassen. Lærerne problematiserer at de gjerne har et ønske om at alle elevene skal kunne fremføre noe foran klassen. Det er noe av dette som gjør opplæring og vurdering i muntlighet utfordrende, fordi det er nært knyttet til elevens sosiale kompetanse (Børresen et al., 2012, s. 261).

Det kan se ut som at elever som sliter med nervøsitet knyttet til muntlighet er en økende utfordring. Lærerne har et ønske om at så mange som mulig skal tørre å prate foran klassen, men de er redd for å pushe for hardt og gir ofte etter for elevenes forespørsler om å ha fremføring en til en. Det kan virke som lærerne ikke føler de har myndighet til å «tvinge» elevene til å delta muntlig i plenum. Dette kan være med å opprettholde et godt klassemiljø og god elev-lærer relasjon, men også være en bjørnetjeneste.

4.7 Vurdering

Jeg har nå vist funn rundt hvordan lærere tilnærmer seg opplæringen i muntlighet, med stort fokus på bruk av samtale og diskusjoner, men med en utfordring rundt nervøse elever. Jeg vil nå gå over til hvordan lærerne tilnærmer seg vurdering av muntlighet. Å gi mer konkret og spesifikk vurdering og tilbakemelding på elevens muntlighet kan være et av grepene som kan føre til bedre muntlig opplæring (Overrein & Madsen, 2014, s.134). Tidligere forskning peker på at lærere gir lite konkrete tilbakemeldinger på elevenes muntlige arbeid, de er gjerne korte, positive og ukritiske og at de heller går på faginnholdet enn det rent muntlige (Svenkerud et al., 2012, s.43-44; Kverndokken, 2016, s.119). Så blir det interessant å se om lærerne jeg intervjuet har et mer bevisst forhold til vurdering av muntlighet.

Ny teknologi gir også nye muligheter ved vurderingsaspektet. Espen nevnte at innspilling av podcast blir brukt som et supplement eller erstatning av muntlige presentasjoner. At dette kom frem ved flere anledninger i begge intervjuene hadde jeg ikke forutsett eller lagt opp til. At det likevel kom så tydelig frem i begge intervjuene kan tyde på at digitaliseringen har gjort at lærerne har flere verktøy i opplæringen og vurderingen av muntlighet, samt at det nå er en sammenheng mellom de muntlige og de digitale ferdighetene. I intervju A ble dette tatt opp på følgende måte:

Jonas: Det som jeg har gjort og flere av kollegaene jeg har jobbet med de siste åra har sett på som en løsning, er å la de spille inn presentasjonen og så sende den inn på et eller annet medium så vi kan se det senere. Det blir jo litt mer etterarbeid for oss og vi får ikke målt så mye på presentasjonsteknikk, men man får jo målt noe muntlige ferdigheter eller at man kan gjøre det som en fagsamtale.

Einar: Jeg er enig med Jonas. Jeg har gjort mye av det samme i det siste og jeg synes det er to fordeler med at de spiller inn. Det ene er at du slipper litt det der stressmomentet veldig mange føler på ved å stå foran en klasse eller en gruppe. Det andre er at det er god dokumentasjon da, for det er ikke alltid så lett når man skal ha en presentasjon for å vurdere. Så skal du foreta den vurderingen i løpet av de minuttene som du ser og i det du har sagt «takk skal du ha» så skal gjerne en ny elev opp og hva gjør du i mellom tiden? Jo, du skal hjelpe vedkommende, men i stedet bør du egentlig skrive notater og sånn.

Det Einar beskriver her er veldig typisk for hva forskningen viser ved muntlige presentasjoner. Lærere gir ofte veldig korte og lite vurderende tilbakemelding. Etter en gruppe eller en elev har hatt presentasjon blir ofte lærerens kommentar type «Takk, det var fint» eller lignende (Svenkerud et al., 2012, s.43). Kanskje kan det Einar beskriver her være litt av forklaringen på det. Det er liten tid

mellom gruppene som skal presentere og man skal fort i gang med neste gruppe etter at en gruppe har fremført. Fremføringene går også fort og er forbigående så det er begrenset hvor mye man får notert. Einar bringer også frem et godt moment om dokumentasjon knyttet til bruk av opptak. Det muntlige arbeidet elevene gir er ofte fort forbigående, og kan ikke ses om igjen, slik det skriftlige arbeidet. Derfor gir film eller lydopptak god dokumentasjon og gjør det enklere å gi vurdering og veiledning (Børresen et al., 2012, s.262).

Disse type tilbakemeldingene som «takk, bra jobba» og «flott» gir lite konkret tilbakemelding på elevenes muntlighet. Responsen er gjerne oppmuntrende og gir sjeldent pekepinn på det rent muntlige. Ofte er det som blir gitt konkret tilbakemelding på det rent faglige innholdet (Kverndokken, 2016, s.119.). Når jeg spør lærerne hva de legger fokus på når de vurderer muntlig arbeid i spesifikt samfunnsfag svarer Jonas først at han er opptatt av å se på innholdet og fagkunnskaper. De andre sier seg enige, jeg må stille oppfølgingsspørsmål om hvorvidt de legger vekt på selve muntligheten når de vurderer, da svarer lærerne dette:

Einar: Ja, gjør gjerne det. Hvis man har noen kriterier så er det gjerne blant de. Så er det en del av det, at man snakker høyt og tydelig eller forståelig. Som kan måles i lav, høy, middels.

Jens: Ja, jeg tror jeg kan ha det enda mer oppdelt også. I og med at jeg er norsklærer også så har jeg gjerne både dette med stemmebruk, volum, tar pauser. Dette med mimikk og kroppsspråk og sånne ting, at jeg har litt mer konkret, slik at de vet hva som forventes.

Her ser vi at lærerne til en viss grad legger vekt på rent muntlige aspekter i sin vurdering. Jens kommer med helt tydelige muntlige momenter som for eksempel stemmebruk. Når jeg i intervju B spør om hva de legger fokus på ved vurdering av muntlighet kommer det frem flere momenter knyttet til selve muntligheten utover kun fagkunnskaper:

Camilla: Refleksjon, ha konkrete eksempler og argumenter som går i dybden. Å se sammenhenger og store linjer. Lytte hvis det er i gruppe, lytte i tillegg til å snakke selv, så man slipper de andre frem. Bruke presist språk, og det kan jo være litt vanskelig å forstå.

Espen: Høres veldig likt ut som det jeg har. Men jeg har også deltakelse, hvis de er i grupper, hvordan dynamikken er. De har mye podcaster som de spiller inn da er det viktig at de lytter til hverandre, spiller hverandre opp og responderer på det de sier. Det jeg ikke har lyst til å høre er fire presentasjoner pakket inn i ti minutter lydfil. Jeg vil ha dialog.

Bent: Jeg pleier å snakke om troverdighet. Når de skal holde et foredrag for meg så må de ha en form for troverdighet. Gjøre kunnskapen til sin egen, ikke lese opp fra manus. Kunne

svare hvis jeg kommer med et spørsmål som er litt utenfor. Jeg må ofte forklare for dem hva troverdighet vil si, men det er litt viktig. Det er heller bedre at de er litt faglig upresise av og til og at de jobber med å gjøre fagstoffet til sitt eget. Det verste er jo de elevene som står og nileser fra et ark.

Her kommer det frem noen kjennetegn på muntlige ferdigheter som å lytte, ha en dialog, argumentere, respondere og det å formidle fritt fra manus. Videre spør jeg om de gir konkret tilbakemelding på det rent muntlige, da svarer lærerne at ja de gir tilbakemeldinger på momenter som stemmebruk, men utbroderer ikke noe mer rundt det.

Å gi mer konkret og spesifikk tilbakemelding på elevenes muntlighet er et av grepene som kan være med å styrke praksisen i muntlighetsopplæringen (Overrein & Madsen, 2014, s. 134). Når muntligheten skal vurderes er det ikke om svaret er rett eller galt som er viktig, selv om det faglige innholdet skal inn i en helhetligvurdering, så er det argumentasjonen som skal vurderes av muntligheten (Børresen et al., 2012, s.261). Denne tankegangen fikk jeg et eksempel på i intervju B:

Espen: Jeg er jo opptatt av at de ikke bare skal mene ting, de skal begrunne det. Og hvis du kan forsvare det. Noen ganger er det at vi diskuterer for å diskutere og det beste argumentet vinner.

Nå ble dette riktig nok tatt opp i forbindelse med spørsmål knyttet til demokratiopplæring, men det viser at læreren er opptatt av å måle argumentet og ikke påstanden. Dette lar seg overføre til muntlighet og kan være et argument for at det er tydelig link mellom muntlighet og demokratiopplæring. Her kommer det også frem at Espen har et deliberativt syn på demokratiet. I en deliberativt demokratimodell, er det nettopp dette som er et ideal, det beste argumentet vinner. Gode avgjørelser kommer på bakgrunn av de beste rasjonelle argumentene (Laird Iversen, 2014, s. 138).

En av grunnene til at lærere tidvis kan vegre seg for å gi konkrete tilbakemeldinger på elevenes muntlighet er ofte ment for å skape et godt sosialt miljø i klassen og for å unngå at de som allerede er nervøse for å snakke foran klassen skal få enda større frykt for å uttrykke seg muntlig. Lærerne ønsker å skape et spillerom der elevene trygt kan få uttrykke seg, derfor vegrer de seg for å irectesette elevenes muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s. 44-45). I intervju B kommer det frem hvor viktig lærerne mener det er å ha et godt klassemiljø for å skape rom for muntlighet:

Espen: Muntlighet handler også om trygghet til å mene noe foran plenum.

Bent: Ja for at du skal trene muntlige ferdigheter i en klasse, må du ha bra klassemiljø. Har du dårlig klassemiljø er du fucked. Det har vi slitt litt med i klasse X hvor det var en periode med dårlig stemning i en klasse, da merket jeg at den muntlige aktiviteten dalte. Da var de redde for å bli latterliggjort. Men når det fikk roet seg litt så vokste muntligheten frem igjen. Det viser jo at vi må jobbe med faglighet, muntlighet, men og det psykososiale.

Espen: Klassemiljø er altså så viktig for at det i det hele tatt skal være god muntlig deltakelse.

Videre spør jeg lærerne om det at elever er nervøse og synes det er ubehagelig å uttrykke seg muntlig foran klassen påvirker hvordan disse elevene får tilbakemelding på sitt muntlige arbeid. Jeg ønsket å finne ut om informantene mine også vegret seg for å gi disse elevene konkrete tilbakemeldinger på muntligheten deres. I intervju B kom dette frem:

Espen: Jeg vegrer meg i alle fall veldig for å drite ut elevene når jeg stiller oppfølgingsspørsmål. Og da er det jo ofte en risiko da at elevene ikke kan svare og står og fryser foran klassen.

Videre forklarer Camilla at hun ofte selv vegrer seg på å kommentere på elevens muntlighet og pushe dem til å snakke. Men hun lar seg inspirere av andre lærere som motiverer elevene til å bidra muntlig, men som gjør det med et smil uten å kritisere sjenerte elever. Hun ønsker selv å bli bedre til å motivere disse elevene, men finner det vanskelig og at hun i likhet med Espen vegrer seg for å «drite ut» elevene. Bent avrunder diskusjonen med å påpeke hvor viktig relasjon er i disse situasjonene:

Bent: Der er jo også relasjon viktig, jo tryggere de er på deg jo mer kan du tillate deg. I en klasse jeg har hatt i tre år er det mye rart jeg tillater meg å si, enn i en klasse som jeg ikke kjenner. Jeg kan si til en elev jeg kjenner at «det der er for dårlig» og kjøre litt hardt. Og det går greit for han kjenner meg, men jeg kan ikke gjøre det i nye klasser. Men man må jo se an om man har en «case» i klassen som er veldig utrygg eller at det er noe drama, så må jo avpasse hva man kan si og til hvem. Noen får jo lov til å slippe å holde foredrag foran hele klassen.

Her ser vi at lærerne er oppmerksomme på hvordan de gir tilbakemeldinger til ulike elever. De ønsker å ikke «drite ut» elevene og går varsomt frem med hva de sier, i alle fall frem til de har en god relasjon til elevene. Men de nevner også måter man kan være mer direkte med elevene når det

kommer til deres muntlighet. I intervju A svarer de litt annerledes på dette med hvordan de gir tilbakemelding til nervøse elever:

Einar: Du kan jo gjøre det med å ta tak i konkrete ting.

Jens: Ja, og så trenger man jo ikke ta alt som er negativt, plukke ut noe som man kanskje ønsker å forbedre. Det gjelder jo egentlig alt vurderingsarbeid vi gjør, vi kan jo ikke sitte med rød penn på alt, da blir det ikke hyggelig, men ta tak i noe.

Jonas: Enig.

Disse lærerne går frem med å prøve å gi tilbakemeldinger på helt konkrete og upersonlige punkter, og ikke for mye på en gang slik at elevene ikke mister motivasjon. Lærerne var også inne på å gi vurdering uten karakter, altså kun gi en tilbakemelding på muntligheten uten noen videre karaktervurdering. Å gi tydelige og mer spesifikke tilbakemeldinger til elevene kan være et grep som bidrar til å styrke muntlighetsopplæringen (Overrein & Madsen, 2014, s. 134).

Når lærerne vurderer muntlighet i samfunnsfag er det litt sprikende hva de ser på, noen er gode til å vektlegge rene muntlige momenter, mens andre har mer fokus på innhold enn leveranse. Hvor godt klassemiljøet er avgjør hvor mye muntlig aktivitet det er i klassen og på hvilken måte man kan gi tilbakemeldinger. Lærere ønsker å gi konkrete tilbakemeldinger på elevenes muntlighet og kvier seg ikke for å gi disse tilbakemeldingene til nervøse elever, men her ønsker de å gi tilbakemeldinger på en motiverende måte og ikke ta for seg alt av feil og mangler. Når lærerne vurderer elevenes muntlighet legger de noe vekt på både taleevne, stemmebruk og frihet fra manus, men også på momenter som å kunne argumentere, formulere meninger og være bidragsytende i en diskusjon. Dette er momenter som stemmer godt overens med lærerplanen, som beskriver muntlige ferdigheter med mange av de samme begrepene, å kunne fremme meninger, gi respons og diskutere med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4-5).

4.8 Demokratisk deltakelse

Jeg har så langt lagt frem funn og drøftet rundt muntlighet i samfunnsfag. Jeg vil nå legge frem funn og analysere rundt demokratiopplæring. Jeg begynner med lærenes syn på demokratiopplæringen og mer konkret begrepet demokratisk deltakelse. Å danne demokratisk deltakende medborgere er et av skolens hovedmål (Witteck & Stray, 2014, s. 651). Det kom tydelig frem i mine intervjuer med lærerne at de også ser på dette som et helt grunnleggende mål, Espen kommer inn på det tidligere i intervjuet før jeg har spurt noe om det:

Espen: Nei, det er litt sånn når du ser det overordnede målet hva er det vi skal gjøre her på skolen? Det er jo å danne demokratiske borgere og da har jo samfunnsfag et særegent ansvar i den forbindelse. Men det har man jo også i KRLE, respekt for religiøst mangfold er jo også en del av denne demokratiske danningen.

Når jeg spør lærerne i intervju A om demokratiopplæringen slik den står i lærerplanen er for ambisiøs eller tidkrevende svarer lærerne at de synes det er viktig og de mener det bør ha stor plass i skolen. Det er tydelig at lærerne har stor oppslutning knyttet til å bidra til elevens demokratiske opplæring. Men hva legger de egentlig i begrepet demokratisk deltakelse? I intervju A får jeg følgende svar:

Einar: Nei, det handler i alle fall om å kunne uttrykke noen meninger, og også dette med å lytte til andre.

Hvis vi stopper opp litt her, så ser vi at den forståelsen av demokratisk deltakelse er tilnærmet helt lik det som legges i muntlige ferdigheter, nemlig å lytte til andre og uttrykke meninger. Skiller egentlig lærerne mellom muntlige ferdigheter og demokratiopplæringen? Jeg vil gå enda mer i dybden på dette i et senere underkapittel som handler om sammenhengen mellom muntlighet og demokratiopplæring. Videre utreder Jonas for hva han legger i demokratisk deltakelse:

Jonas: Og selv om det ikke alltid blir så mye av, men medbestemmelse.

Jeg/Moderator: Da tenker du sånn praktiske ting, at de er med å velger en film eller er med i elevrådet?

Jonas: Elevrådet er jo et veldig godt eksempel på det da, det er kanskje derfor vi har det også at man skal lære litt om medbestemmelse. Skolevalg kanskje.

Eksempelet her med elevråd er en viktig del av den praktiske delen av demokratiopplæringen. Elevene skal ikke bare lære om demokrati, men også igjennom demokrati. Gjennom elevrådet kan elevene få erfaring med praktiske demokratiske spilleregler og får en opplevelse av å reelt bli hørt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.7-8; Koritzinsky, 2020, s.103-104). Å jobbe med at elevene lærer demokratiske praksiser gjennom en institusjon som elevrådet kan føre til å utvikle medborgertypen Westheimer kaller deltakende medborger. Denne medborgertypen vil være opptatt av å sette seg inn i og delta i demokratiske organisasjoner, elevrådet kan være et eksempel på en slik organisasjon (Westheimer, 2015, s.40).

I intervju B svarte ikke lærerne helt direkte på hva de legger i begrepet demokratisk deltakelse, men gikk fort over til å snakke om hvordan de jobber med demokratiopplæring for å sikre demokratisk deltakelse hos elevene. Men Camilla gir et svar på spørsmålet og Espen følger også opp:

Camilla: Ja, det er jo komplekst. Det er jo mye som går i det med demokratisk deltakelse også, at det handler om mye, en ting er at alle sin mening skal bli hørt, selv om du representerer en liten minoritet er det viktig for felleskapet at du blir hørt. Også er det ytringsfrihet og begrensningen av det. Og at du skal bli oppfordret til å ikke bare være en passiv deltaker, at man ikke bare bruker stemmeretten, men dersom man ser noe man ønsker endret må man gjøre en innsats selv. Man skal bli oppfordret til å ha en mening.

Espen: Man kan jo se på det som en mikronivå (av demokrati) i klasserommet. Altså meningsutveksling i seg selv er demokratisk så lenge den foregår innenfor noen rammer der man lytter til hverandre og ikke går på person. Det vi driver med er en øvelse ut i storsamfunnet. Jeg er jo nyutdannet fra Blindern og litt sånn indoktrinert med diskursteori og sånne ting. Så jeg tenker at samtalen i seg selv er demokratisk, man trenger ikke stå foran stortinget med paroler for å være en aktiv demokratisk deltaker, det kan være en intellektuell deltakelse. Men man må ha en mening om noe, så det er kanskje forutsetningen å skape meninger som er «akseptable» og bygger på menneskeverdet.

Ut i fra dette kan det synes som det å kunne danne egne meninger, det å bli hørt, lytte til andre og å kunne være medbestemmende er viktig for lærernes forståelse av demokratisk deltakelse. Økt fokus på individets egen mening og rett til å bli hørt er en ny tendens innen forståelsen medborgerskapsbegrepet, såkalt «deltakerdemokrati». Denne vridningen har også gitt barn og unges deltakelse i demokratiet større søkelys (Hegna, et al., 2018, s.10-11). Vi ser også tydelig her Espen sitt deliberative syn på demokrati. At samtalene og diskusjonene i seg selv er demokratisk, men det forutsetter at det er på et verdig og rasjonelt nivå (Laird Iversen, 2014, s. 138). Camilla er delvis inne på dette her ved å nevne viktigheten av at selv om man er en minoritet skal man få utløp for sine meninger. Espen kommer også inn på at det finnes ulike måter å være en deltaker på.

Dette synes også å være i tråd med Biestas tenkning. Espen beskriver klasserommet som et mikro demokrati, og jeg tolker det dit hen at han ser på elevene som det Biesta ville kalt politisk eksisterende. Espen jobber her for at utdanningen ikke bare skal være forbedrende til demokratisk deltakelse, men også at elevene skal oppleve å være politisk eksisterende i sin egen skolehverdag. At elevene er politisk eksisterende hevder Biesta er uunngåelig, men pedagoger kan dra mye mer fordel av dette dersom de er bevisst på det (Biesta, 2014, s.144). Camillas tanker kan også knyttes til Biestas påstander om subjektivering og frigjøring. Camilla fremmer at alles kal bli hørt og at alle

elever skal jobbe med å finne sin egen stemme. Denne subjektivering argumenterer Biesta for at gir elevene større frigjøring (Biesta, 2014, s.110-11).

Espen mener at man ikke behøver å demonstrere foran stortinget for å være en deltakende borger. Det å stå foran stortinget med paroler vil være det Westheimer beskriver som en sosialrettferdighets orientert medborger (Westheimer, 2015, s. 37-41). Igjennom intervjuet viser lærerne på sett og vis til at de bedriver undervisning som kan passe til alle tre av Westheimers medborgertyper. Lærerne ønsker at elevene skal ta personlig ansvar og ha gode verdier som en personlig ansvarlig medborger og de ønsker at elevene skal ha kunnskap om demokratiets intuisjoner og være deltakende i de som en deltakende medborger. Men lærerne vil også at elevene skal lære seg å være kritisk tenkende som sosialrettferdighets orienterte medborgere (Westheimer, 2015, s.37-40). Alle Westheimers medborgertyper er det spor av, men ingen utkrystalliserer seg helt tydelig.

Lærerne i mitt prosjekt ser ut til å knytte begrepet demokratisk deltakelse til evnen til å kunne uttrykke seg, forme meninger og være med i meningsutvekslinger. Men også at elevene skal få en opplevelse av å bli hørt og få lov til å være medbestemmende i egen skolehverdag. Demokratisk deltakelse er et omfattende og komplekst begrep og det virker vanskelig for lærerne å skille det fra nært tilknyttede begreper. Samtidig er det verdt å merke seg at lærerne setter fokus på momenter som å kunne uttrykke seg, forme meninger og delta i meningsutvekslinger. Disse momentene er tilnærmet lik de lærerne legger vekt på ved muntlige ferdigheter i samfunnsfaget.

4.9 Didaktisk tilnærming til demokratiopplæring

Til tross for at lærerne ikke utdypet i stor grad hva de legger i begrepet demokratisk deltakelse hadde de mye å si om hvordan de jobber for å styrke den demokratiske deltakelsen til elevene. Bent kommer med eksempler på at han ofte jobber med simuleringsøvelser knyttet til demokratiske prosesser. At elevene simulerer et valg eller en valgkampsprosess, ved at elevene lager nye partier eller tar utgangspunkt i eksisterende partier og arrangerer plenumsdebatter eksempelvis. Bent kommer også med flere eksempler på opplegg man kan gjøre i demokratiopplæringen:

Bent: Men en ting jeg også synes er gøy, er at vi lager et nytt samfunn, en ny sivilisasjon. En tenkt situasjon hvor vi må dra fra jorda og begynne på nytt. Hva slags verdier skal vi ha, hvordan skal vi styre den nye verdenen? Hvordan straffesystem skal vi ha? Skal vi ha demokrati? Hvordan skal vi interagere med de vi eventuelt er der fra før? (urfolk). Det er jo demokratiforståelse det og.

Espen: Har du gjennomført et sånt prosjekt før?

Bent: Ja

Espen: Blir det demokrati eller blir det diktatur?

Bent: Det blir diktatur, før jeg går inn og overstyrer. Første rettsaken er for eksempel at det har sneket seg inn noen blindpassasjerer sant, hva skal vi gjøre med de? Konklusjonen er jo at for å bygge en bedre fremtid så skal vi tilgi de og la de være med videre sant. Men elevene er rett på dødsstraff, og da må jeg inn å spørre hva slags føringer det legger?

Disse oppleggene er eksempler på opplæring gjennom demokrati. Her får elevene både læring i hvordan demokratiet fungerer i praksis og gjennom å trene på lage et eget parti og simulere valgprosesser. De får også læring i hvilke verdier som ligger til grunn dersom man skal bygge et demokrati fra bunn. Den norske lærerplanen baserer seg på tre ulike syn på demokrati. Demokrati i praksis i form av partipolitikk, valg og demokratiske prosesser. Demokrati i form av samarbeid og samhandlingskompetanse, og demokrati som en egenverdi (Børhaug, 2017). Synet på demokrati som partipolitikk og synet på demokrati som en verdi kommer frem i oppleggene Bent skisserer.

Når Bent beskriver at han går inn å «overstyrer» kan det beskrives at han går inn i rollen som aktivator. Dette er en viktig rolle for læreren for å sikre dybdelæring. I rollen som aktivator jobber læreren tett på elevene som veileder og katalysator. Men det kan være utfordrende å finne den riktige balansen mellom overstyring og å ikke bli for passiv (Fullan et al., 2018, s.101-103).

Å jobbe med å simulere demokratiske prosesser for å få elevene til å bedre forstå hvordan demokratiet fungerer og ulike institusjoners roller er en arbeidsmetode som kan være med å danne det Westheimer kaller deltakende medborgere (Westheimer, 2015, s.40).

En av Beistas hovedfunksjoner ved utdanning av unge medborgere er at de skal formes og sosialiseres inn i et politisk, sosialt og kulturelt system, gjennom formidling av normer og verdier (Hegna et al., 2018, s.12). Lærerne er bevisste på at de visse verdier og normer de skal stå for og formidle i klasserommet. Camilla bemerker:

Camilla: Ja, jeg pleier å si til elevene at det ikke er nøytralt i norsk skole. Men vi lærere er ikke bevisst på at vi skal lure de inn i en eller annen ideologi vi selv har. Men at vi i Norge betaler mye skatt og er fornøyd med det og sånn er det ikke i andre land. Og det er viktig at vi ikke utnytter systemet og ser verdiene i det og. Ja, noen ganger prøver jeg å få frem det.

Espen: Men jeg er opptatt av at det meste godtas innenfor noen rammer sant. Rasisme godtas ikke, diskriminering godtas ikke. Man må bygge det rundt menneskeverdet. Men så mener jeg de må skape noen bevisste meninger selv. Jeg prøver å bevisstgjøre meg selv på at

det er ikke mine tanker som skal inn i hodet på eleven, selv om jeg kanskje har et ønske om det, da må jeg hele tiden være bevisst på det.

Her ser vi at selv om ikke Camilla ønsker å drive ideologisk forming av elevene, ønsker hun likevel å drive en viss politisk sosialisering. I norsk skole er det et uttalt mål at man skal drive med en viss politisk sosialisering og at noen verdier skal frontes (Henga, et al., 2018, s.12). Espen viser her et syn på demokrati som deliberativt, ettersom at det må være noen rammer. Diskusjonen må foregå rasjonelt og innenfor visse verdier (Laird Iversen, 2014, s. 138).

Det er tydelig at lærerne ikke bare jobber med å formidle kunnskap om demokrati, men at elevene også får trening i demokratiet gjennom undervisningsopplegg som gir læring i demokrati. Elevene får erfaring med demokratiske praksiser gjennom simulering og diskusjonsøvelser. Elevene blir også til en viss grad sosialisert inn i visse demokratiske verdier. Måten lærerne jobber didaktisk med demokratiopplæring har visse likhetstrekk med måten de jobber med muntlighet. Fokuset på interaksjon både mellom læreren og elevene, og elevene seg imellom er tilstede begge steder i form av meningsutvekslinger eller diskusjoner.

4.10 Demokratiopplæring i samfunnsfag versus andre fag

I likhet med opplæring i grunnleggende ferdigheter er opplæringen i demokrati fagovergripende og hører hjemme i alle fag på noe ulike måter. Så hva legger lærerne jeg har intervjuet vekt på i deres demokratiopplæring i samfunnsfag, kontra andre fag? Jeg spør i intervju A hva som skiller ut demokratiopplæringen i samfunnsfag fra de andre fagene:

Einar: Jeg vet ikke men, jeg tror at i samfunnsfag bruker vi ganske mye tid på hva demokrati er for noe, hva det er litt historisk sikkert og ikke minst hva det er i Norge og Vesten. Så setter man det gjerne opp mot diktatur. Og litt med hva slags rettigheter man har i et demokrati, hva slags forpliktelser man har. At det har med deltakelse, plikter og rettigheter.

Dette er et eksempel på opplæring om demokrati. Gi elevene kunnskap om demokratiet som er viktig for å kunne fungere i samfunnet. Å gi elevene kunnskap om hvordan demokratiet fungerer er også viktig for å skape det Westheimer beskriver som deltakende borgere (Westheimer, 2015, s.40). Kanskje man i samfunnsfag har større fokus på kunnskap om hva demokrati er og hvordan det fungerer, mens øvelse på demokratiske verdier og ferdigheter kommer også inn i andre fag? Samtidig svarer lærerne at de i stor grad jobber med demokratiopplæringen tverrfaglig:

Jeg/Moderator: Så dere bruker tverrfaglig arbeid for å få demokratibegrepet inn i andre fag, er det litt sånn å forstå?

Einar: Ja

Jens og Jonas: Mhm

I intervju B kommer det også frem at lærerne pleier å jobbe tverrfaglig med demokrati som tema:

Espen: Det at vi jobber så veldig tverrfaglig gjør vel at vi kanskje ikke ser så stor forskjell mellom fag hvis vi jobber med samme tematikk, men med ulike kompetansemål. Også ligger jo disse tverrfaglige temaene fra fagfornyelsen i bunn.

Bent: Demokrati og medborgerskap er jo et tverrfaglig tema som skal innom alt.

Lærerne i begge intervjuene ser altså på denne tematikken som svært tverrfaglig og jobber også deretter. Til tross for dette kommer deltakerne i intervju B også med eksempler på hvordan de kan skille ut temaer innenfor demokrati i ulike fag. De nevner at i andre fag handler kanskje demokratiopplæringen mest om forståelse av og toleranse for andres meninger, mens samfunnsfaget dreier seg mer rundt politikk og ideologier. De diskuterer også at i matematikk kan man eksempelvis se på mandatfordeling og hvordan valg fungerer matematisk. Det kommer også frem her at lærerne er tydelig bevisste på fagfornyelsen.

Selv om lærerne peker på ulike måter man kan tilnærme seg demokratiopplæring i ulike fag, er de tydelig på at de ser tematikken mer som et fagovergrepende begrep som jobbes med tverrfaglig. Dette mente lærerne også om muntlighet, det kan tyde på at lærerne i stor grad er generelt opptatt av å jobbe tverrfaglig og se tematikk uavhengig av fag. Den nye lærerplanen legger opp til et større fokus på arbeid med tverrfaglige temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 11-12). Basert på mine funn jobber lærerne tilsynelatende allerede mye tverrfaglig og er positivt innstilt til det.

4.11 Elevers ulike bakgrunn

Når lærerne jobber med demokratiopplæring og opplæring i muntlighet spiller elevenes bakgrunn en rolle, og hvordan forholder lærerne seg til dette? Ifølge ICCS rapporten spiller sosiale forskjeller inn på elevenes resultater rundt kunnskap og erfaring med demokrati. Barn av foreldre med høy utdanning skårer bedre enn barn av foreldre med lav utdanning, jentene skårer også jevnt over bedre enn guttene (Utdanningsdirektoratet, 2018, s.2). Spørsmålet er om lærerne kjenner seg igjen i dette bildet? I intervju A svarer de at de ikke har for stort grunnlag til å uttale seg om elevenes bakgrunn:

Einar: Ja, men akkurat i forhold til foreldres utdannelse og klasse og slike ting har jeg ingen oversikt over, så synes det er vanskelig å uttale seg om.

Når det gjelder forskjeller mellom kjønn svarer lærerne i intervju A at det er svært varierende, men at ofte er guttene mest muntlige aktive, mens jentene har en høyere demokratisk forståelse. Lærerne i intervju B er helt tydelige i sitt svar når jeg spør dem om de merker at elevenes sosioøkonomiske bakgrunn gir de ulike forutsetninger:

Espen: Ja, sosioøkonomisk bakgrunn har mye å si.

Bent: Jeg tenkte bare å svare ja.

Espen: Men sånn over det hele, i det området her har de mye kulturell og sosial kapital. De er født med gode forutsetninger i livet.

Bent: Og sånn, du kan jo be foresatte om liksom i lekse at denne uka skal dere diskutere norsk bombing av Libya ved middagsbordet neste uke og de er med på det sant. Og vi får mye sånn gratis.

Espen: Og da ser du også veldig tydelig hvem som ikke er det, og vi ser veldig tydelig at det er sammenheng mellom bakgrunn.

Lærerne i intervju B har også samme oppfatning som ICCS rapporten beskriver, nemlig at jentene skårer bedre enn guttene. I korte trekk vil jeg si at lærerne peker i samme retning som ICCS rapporten hva kommer til forskjeller som spiller inn på elevenes resultater, men ikke i veldig stor grad. Reproduksjon av forskjeller i skolen er et stort forskningsfelt og selv om dette ikke er fokuset i denne oppgaven ser vi i Espen og Bent eksempler på lærere som er svært bevisste på sammenhengen mellom elevers bakgrunn og skoleprestasjoner.

4.12 Diskusjoner av kontroversielle temaer

Mine informanter har gitt uttrykk for at de bruker diskusjon aktivt både for å støtte opp om demokratiopplæringen og de muntlige ferdighetene. Tidligere forskningslitteratur peker på at å skape debatter i klasserommet styrker elevenes ferdigheter, både til å kunne uttrykke meninger, men også å kunne redegjøre og rettferdiggjøre dem (Jerome & Algarra, 2005, s.495). I disse situasjonene er det viktig at læreren vet hvor hen vil med diskusjonen og har en klar visjon. Selv om det kan være fordelaktig at elevene diskuterer fritt, bør de ha fått gode instruksjoner fra lærer og at det er satt av noen rammer. (Jerome & Algarra, 2005, s. 495; Kverndokken, 2016, s. 280-281). Vi har sett at når lærerne jobber med demokratiopplæring, er det tydelig at de bruke ulike former for diskusjoner og har klare ideer om hvordan det skal gjøres og hvorfor. Bruk av diskusjoner i mindre

grupper, bruk av diskusjoner rundt temaer som ikke er relevante for elevene, diskusjoner der elevene får bestemte roller og større gruppe diskusjoner om tenkte scenarioer er alle eksempler lærerne kom med. Med andre ord er det tydelig at lærerne har klare instruksjoner til elevene og har tydelige ideer på hva de ønsker å oppnå.

Men hvordan stiller lærerne seg til å diskutere mer kontroversielle og sensitive temaer? I intervju A mener de at de i utgangspunktet er åpne for å diskutere alt og ikke setter noen klare grenser for hva som kan diskuteres og ikke diskuteres. Dette er svarene når jeg spør om hvilken linje de legger seg på knyttet til diskusjon av kontroversielle eller sensitive temaer:

Einar: Det er litt forskjell på 8 og 10 trinn. Men i alle fall på 10. trinn prøver jeg å dra med meg ting som er litt dagsaktuelle, enten det er valg og partipolitikk, og det kan være Trump og det kan være ting som skjer i Myanmar. Føler ikke det er noen særlig begrensinger på hva vi kan snakke om av sånne ting.

Jonas: Nei det er ikke det, og det er jo selvfølgelig noen ting som er mer sensitive enn andre, men alt går egentlig.

Einar: Vi hadde diskusjoner i 8 klasse rundt folkehelse og livsmestring, skal vi snakke om selvmord? den type ting, må kanskje det men.

Jonas legger til at det kan i noen situasjoner være greit å advare noen elever på forhånd:

Jonas: Men det er jo noen elever man kan tenke seg at kan ta seg nær av ord som blir sagt. Og da har jeg tenkt at det kan være greit å prate med de det gjelder i forkant så er de forberedt eller så kan de velge å om de har lyst til å delta eller ikke.

Lærerne kvier seg ikke for å ta opp eller diskutere temaer som kan være kontroversielle eller sensitive. Informantene i intervju B legger seg også på en linje der det er rom for diskusjon av slike temaer, de kommer også med eksempler på erfaringer de har hatt med det:

Espen: Jeg opplever jo at vi kan snakke om det aller meste her, Mohammad-karikaturene har vi snakket om. Og dette var jo rett etter dette med den franske læreren. Og de kom jo med det jeg anser som veldig reflekterte meninger, selv om de ikke alltid var helt enige med hverandre. Så vi er heldig at det sjeldent blir helt Texas i klassen når vi snakker om kontroversielle temaer. Det man jo kan gjøre er at man selv blir djevelens advokat og skikkelig provoserende og det er litt skummelt, man ønsker jo ikke å bli misforstått og spille opp elevene.

Men også lærerne i intervju B reflekterer over at det kan være ubehagelig for enkelte elever:

Bent: Men vi har situasjoner hvor 26 elever i klassen din er etnisk norske og 90% av de konfirmerer seg kristelig, så har du kanskje en som tilhører en annen etnisk gruppering og for eksempel er muslim og det kan i noen sammenhenger skjære seg. Når vi snakker om ekstremisme eller terror, kan det være litt ullent, da kan den ene eleven føle seg litt singlet ut.

Så både informantene fra intervju A og B gir uttrykk for at det skal være rom for å diskutere vanskelige, kontroversielle og sensitive temaer i klasserommet. ICCS rapporten peker også på at norske elever opplever at skolen har et åpent klima for diskusjon (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 2). Det kan være sunt for elevene å ha en trygg arena å diskutere disse temaene på og det kan bidra til deres demokratiske forståelse (Stary og Sætra, 2016, s. 2801-281).

Jeg spør også lærerne om de har opplevelser med å møte elever med ekstreme meninger. Lærerne i intervju A svarte at de ikke hadde noen særlige erfaringer med det. Mens når jeg spør i intervju B kommer det frem at de har noe erfaring med slike opplevelser:

Bent: Ja, det har hendt. En gang hadde vi en elev som var veldig imot homofili. De foresatte også og eleven uttalte det tydelig både i friminuttet og i timer. Og da gikk vi inn og bare skøyt det rett ned, det er ikke greit, ferdig. I etterkant har jeg tenkt at kanskje ikke det var beste løsning.

Espen: Det er en balansegang der, du skal bygge det rundt menneskeverdet og menneskerettighetene. Men samtidig har du opplæringsloven som sier at du ikke kan slå så hardt ned på det kanskje.

Camilla forteller videre om at hun hadde utfordringer i møte med en elev med tydelige rasistiske holdninger. Eleven hadde fortalte at han hadde fått holdningene hjemmefra og ikke var ikke redd for å utale seg rasistisk på skolen:

Camilla: Og jeg hadde eleven bare et år, så jeg fikk ikke så god tid. Men jeg var veldig opptatt av at jeg skulle konvertere ham til den riktige siden da. En ting jeg gjorde var jo at jeg sa til han at det er ulovlig med rassiste ytringer og at du ikke kan si det i klasse, og det var han helt med på. Men han har jo lov til å mene inne i seg hva han selv vil og det kan ingen ta fra han.

Lærerne er her usikre på hvordan de skal tolke opplæringsloven. Formålsparagrafen er tydelig på at skolen skal fremme visse verdier som likestilling og demokrati. Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og skolen skal jobbe for å fremme disse verdiene. Alle elever behandles likeverdig og ikke utsettes for diskriminering. Det står også at lærerne må bruke sitt profesjonelle skjønn slik at enkeltelever blir best mulig ivaretatt i møte med felleskapet (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 3-4). Lærerne tolker dette litt ulikt. Bent har tidligere slått ned på holdninger som ikke er forenelige med de lærerne skal fremme. Espen og Camilla har lagt seg på en noe mer balanserende linje. Men ingen av lærerne er sikre på hva som er den mest riktige løsningen. Man kan argumentere for at formålsparagrafen er så tydelig på hvilke verdier at det er nødvendig å markere det helt klart. Men det blir også et paradoks, fordi elevene da selv kan føle at de blir behandlet ulikt av læreren eller at de mister sin ytringsfrihet.

Lærerne har altså opplevd møter med elever med ekstreme meninger, de har løst det på ulike måter men er ikke helt sikre på hva som er den beste måten å forholde seg til det på. De ønsker ikke å stigmatisere elevene eller bidra til mer fremmedgjøring, samtidig som de må holde fast ved og forsvare de etiske prinsippene skolen bygges på. Når diskusjon av kontroversielle temaer oppstår kan lærerne forholde seg til det på ulike måter. De kan avvise diskusjonen, de kan prøve å balansere etter beste evne, eller de kan peke på ulike sider av saken, men likevel ytre at en side er mer riktig (Stary & Sætra, 2016, s. 280-281). Lærerne jeg intervjuet har benyttet seg av alle disse måtene å forholde seg på. Lærerne nevner at å vurdere muntligheten til disse elevene med upassende meninger kan være utfordrende, muntligheten deres kan også bli innskrenket dersom de opplever at de ikke får lov til å ytre seg. De kan jo også være dyktige muntlige formidlere til tross for at meningene deres er upassende.

Lærerne vegrer seg altså ikke for å ta opp eller diskutere kontroversielle eller sensitive temaer. De er opptatt av at skolen må være en arena hvor slike ting kan diskuteres, men at det må tas noen forbehold dersom noen elever er ekstra berørt av et tema. Samtidig viser lærerne til at det kan oppstå vanskelige situasjoner og erkjenner at det kan være utfordrende. Lærerne tror at å øve på diskusjon av slike temaer vil bidra til å øke elevenes demokratiske bevissthet. Dessuten kan det å diskutere slike temaer bidra til økt muntlighet dersom det er tematikk som er oppe i nyhetsbildet eller tematikk elevene har interesse og engasjement rundt. Lærerne ser på klasserommet som et uenighetsfellesskap der elevene har lov til å være og kanskje til og med oppmuntres til å være uenige, men likevel har et tydelig klassefellesskap. Samtidig ønsker lærerne at diskusjonen holdes på et saklig og verdig nivå, dette viser at lærerne tidvis har et deliberativt syn på demokratiet.

Lærernes forståelse av demokrati har elementer fra ulike demokratimodeller. Samtlige lærere er opptatt av diskusjon og å få med så mange som mulig, men på ulike måter. Camilla er et godt eksempel på uenighetsfellesskapet som ideal, hvor vi må akseptere uenighet og tåle litt harde fronter, men likevel finne fellesskap. Bent kommer også med utsagn som minner om uenighetsfellesskapet. Han sier at i klasserommet kan det være uenighet, men at man kan være glad i hverandre likevel. Espen og Jens heller mer mot et deliberativt syn med ønske om rasjonalitet og konsensus rundt diskusjoner.

4.13 Sammenhengen mellom muntlighet og demokratiopplæring

Hovedformålet med oppgaven min er å komme mer i dybden på sammenhengen mellom muntlige ferdigheter og demokratiopplæring, og å finne ut i hvilken grad og på hvilken måte lærere ser dette i sammenheng. For å forsøke å se om lærerne ser en sammenheng her, ba jeg dem nok en gang å lese definisjonen av muntlige ferdigheter i samfunnsfag fra lærerplanen. Den lyder slik:

Munnlege ferdigheiter i samfunnsfag inneber å kunne lytte til, tolke, formulere og fremje meiningar, gi respons og diskutere med andre. Å få tak i andre sine meiningar og stille oppklarande og utdjupande spørsmål inngår òg. Utviklinga av dei munnlege ferdigheitene går frå å uttrykkje eigne meiningar, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å ta ulike perspektiv og grunngi argumentasjon i større årsakssamanhengar. Utviklinga inneber vidare i aukande grad å fortelje om samanhengar, drøfte faglege spørsmål og handtere meir kompleks informasjon og å forstå korleis ulike uttrykksmåtar påverkar budskap og mottakar (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.4-5):

Etter at lærerne har lest igjennom dette spør jeg de om muntlige ferdighetene i samfunnsfag er det samme som det man kan kalle demokratiske ferdigheter. I intervju A svarer Einar dette:

Einar: Jeg vil i alle fall si det sånn at det er en utrolig viktig del av demokratiet at folk er både i stand til og villige til å uttrykke seg muntlig. At man tør å delta i det offentlige ordskifte og også at man lærer noe om hva som er greit og ikke greit i forhold til det. Hva slags ytringer som er lov og hva som ikke er lov.

Videre beskriver de at de ikke har tenkt så mye over denne sammenhengen, blant annet fordi det henger så tett sammen at det virker åpenbart. Videre understreker de at gode muntlige ferdigheter danner et godt grunnlag for god demokratisk deltakelse, men er ikke ensbetydende med et demokratisk sinnelag eller god demokratisk forståelse. De er også tydelig på at god demokratisk

deltakelse handler ikke bare om kunnskap eller ferdigheter, men også om vilje og ønske om å delta. Dette stemmer også overens med måten ICCS rapporten måler demokratisk kompetanse, både gjennom de kunnskapene man har om demokratiet, men også om viljen til å delta (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Når jeg ber lærerne i intervju B lese definisjonen på nytt og spør hvorvidt muntlige ferdigheter i samfunnsfag er det samme som demokratiske ferdigheter får jeg disse svarene:

Bent: Et enkelt svar er jo ja, alle disse verbene, lytte, tolke, formulere, fremme meninger. Alt det er jo en del av en demokratisk beredskap og å være et dannet menneske.

Camilla: Den siste delen av definisjonen er kanskje ikke så knyttet til demokrati, utvikling og fortelle om sammenhenger, drøfte faglige spørsmål håndtere kompleks informasjon, forstå uttrykksmåter og hvordan det påvirker budskapet og mottaker. Det trenger jo ikke være så nært knyttet til demokrati, men det første delen er jo veldig det.

Espen: Jeg tenker også at dette med å forstå ulike uttrykksmåter, når du lever i et samfunn og du eksponeres for propaganda og «fake news» og alt dette. Da må du forstå hvordan det påvirker budskapet og mottaker for å ha en saklig begrunnet mening. Det bidrar i alle fall til det?

Lærerne ser her helt tydelig en sammenheng mellom muntlige ferdigheter i samfunnsfag og demokratiske ferdigheter. Jeg synes særlig Bent sin refleksjon rundt verbene forklarer godt hvor tett muntlige ferdigheter og demokratiopplæring henger sammen i samfunnsfaget. Videre argumenterer lærerne for at gode muntlige ferdigheter danner et godt grunnlag for demokratisk deltagelse, men dersom elevene er svake muntlige kan man delta ved å ha gode skriftlige og/eller digitale ferdigheter.

Måten lærerne her ikke kun ser de muntlige, men også de andre grunnleggende ferdighetene i sammenheng demokratisk deltagelse kan det være et eksempel på at visjonen til de grunnleggende ferdigheter fungerer. Da de grunnleggende ferdighetene ble lansert var det en tydelig tanke om at de skulle skape et ferdighets og kunnskapsgrunnlag for aktiv demokratisk deltagelse (Solhaug & Børhaug, 2012, s.16).

Lærerne ser altså en helt klar sammenheng mellom muntlige ferdigheter og demokratisk deltagelse. Tidvis er sammenhengen kanskje så tydelig at det er vanskelig å sette fingeren på hvor denne sammenhengen finner sted. Det kan virke som en klar link at de muntlige ferdighetene i samfunnsfag i stor grad legger vekt på evner som å formulere og fremme meninger, lytte, gi respons

og diskutere. Disse evnene er også svært nært tilknyttet demokratisk deltagelse, dette ser lærerne og de er bevisste på det.

5 Avslutning og konklusjon

5.1 Innledning

I denne oppgaven har jeg diskutert problemstillingen:

Hvordan tilrettelegger lærere for bruk og utvikling av muntlige ferdigheter i samfunnsfag, og i hvilken grad tenker de at gode muntlige ferdigheter kan styrke elevens demokratiske deltakelse?

I dette kapittelet vil jeg sammenfatte funnene mine, trekke noen konklusjoner og svare på problemstillingen. Jeg vil særlig trekke frem tre hovedfunn; en mulig endring av undervisningspraksis i opplæringen av muntlige ferdigheter, lærernes fokus på og ønske om tverrfaglig arbeid, og lærernes evne til å se muntlige ferdigheter og demokratiopplæringen i sammenheng. Mine konklusjoner tegner et bilde rundt opplæring i muntlighet og demokrati i samfunnsfag som jeg håper kan være interessant for videre forskning.

5.2 Svar på problemstillingen

Før jeg utbroderer mine tre hovedfunn vil jeg kort oppsummere funn rundt de to spørsmålene i problemstillingen min; hvordan tilrettelegger lærere for bruk og utvikling av muntlige ferdigheter i samfunnsfag? Og i hvilken grad de tenker at gode muntlige ferdigheter kan styrke elevenes demokratiske deltakelse?

Lærerne jeg intervjuet har i stor grad en bevissthet rundt sin didaktiske tilnærming til opplæring i muntlighet. Lærerne har en forståelse av muntlighet i samfunnsfag med stor vekt på å kunne ytre meninger, diskutere, argumentere, lytte og respondere på andre. Lærerne tilrettelegger for bruk og utvikling av muntlige ferdigheter i samfunnsfag med et økt fokus på trening gjennom diskusjoner og helklassesamtaler, i tillegg til mer tradisjonelle muntlige presentasjoner. Det lærerne finner mest utfordrende med opplæring i muntlighet er å få alle elevene til å delta og at mange elever sliter med nervøsitet knyttet til muntlig aktivitet.

Lærerne ser en tydelig sammenheng mellom muntlige ferdigheter og demokratisk deltakelse. Når de diskuterer opplæring i muntlige ferdigheter trekker de inn momenter fra demokratiopplæringen og motsatt. De påpeker at gode muntlige ferdigheter gir et godt utgangspunkt for demokratisk deltakelse, men at det ikke gir en garanti og at man kan være demokratisk deltakende på flere måter.

5.3 Tre hovedfunn

Min oppgave henter til en mulig endring av lærernes bevissthet rundt muntlighetsopplæringen. Rapporten «Opplæring i muntlige ferdigheter» (2012) har pekt på at opplæringen i muntlighet er lite konkret og at lærerne ikke har et utpreget bevisst forhold til denne delen av opplæringen. Rapporten er i likhet med min oppgave basert på kvalitative data, rapporten er basert på videodata fra norsktimer. I rapporten kommer det frem at muntlighetsopplæringen bestod i stor grad av planlegging og gjennomføring av muntlige presentasjoner, der vurderingen var generell og lite rettet inn konkret mot muntligheten. Denne rapporten påstod også at det var forventet en endring av dette mønsteret og at lærere i fremtiden ville ha et mer bevisst forhold til opplæringen i muntlighet (Svenkerud et al., 2012, s.46-47). Min oppgave kan kanskje tolkes som et uttrykk for rapportens forventede endring? Lærerne jeg intervjuet ga i større grad uttrykk for at de hadde et bevisst forhold til opplæringen i muntlighet, de hadde klare tanker om hvordan de ønsker å styrke elevenes muntlige ferdigheter. Nye og større studier enn denne oppgaven vil kanskje kunne avdekke denne eventuelle endringen i enda større grad. Det kan også være interessant for videre forskning å se på hva som kan ha ført til denne eventuelle endringen.

Lærerne kjenner seg noe igjen i tendensen med mye fokus på og bruk av muntlige presentasjoner, men påpeker at dette er i endring. Lærerne jeg intervjuet er nå i større grad opptatt av å bruke diskusjoner, samtaler eller rollespill i opplæringen i tillegg til presentasjoner. Et interessant aspekt er at digitaliseringen har gjort at man kan bruke presentasjoner på nye måter, ved å spille inn videoer eller film. Rundt digitaliseringen kan det være interessant å forske videre på de digitale ferdighetene i samfunnsfag. Digitaliseringen har gjort at lærerne kan bruke mindre tid på gjennomføringen av presentasjonene. Det gir også god dokumentasjon og det kan hjelpe lærerne i å gi mer presis vurdering. Når det kommer til vurderingen legger lærerne i større grad vekt på den konkrete muntligheten enn det tidligere forskning viser. Likevel fremhever ikke lærerne dette i stor grad og kommer ikke med mange eksempler på hvordan de gjør dette.

Deres syn på hva muntlighet er i samfunnsfaget stemmer også tydelig overens med lærerplanen i samfunnsfag, som legger vekt på ferdigheter om å kunne lytte, tolke, fremme meninger og respondere på andre (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.4-5). Det er likevel et tydelig funn i denne oppgaven at lærerne i stor grad ønsker å jobbe tverrfaglig, dette gjelder både i opplæring i muntlighet og demokratiopplæringen. I lærerplanen er dette fagovergripende, men likevel utskilt med ulike roller i hvert fag. Mine informanter jobber i større grad likt i flere fag med dette og bruker det tverrfaglig. Med fagfornyelsen har det kommet et økt fokus på arbeid med tverrfaglige

temaer (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.11-12). Ut i fra mine funn virker det som lærerne allerede jobber mye tverrfaglig og er positivt innstilt til det.

Det er for meg tydelig at lærerne ser opplæring i muntlige ferdigheter i sammenheng med demokratiopplæringen. Når de diskuterer rundt opplæring av muntlighet kommer de inn på demokratiopplæring helt uoppfordret, og når de diskuterer demokratiopplæring nevner de muntlige begreper. Det kan likevel virke som lærerne i større grad ser på muntlighet som en bidragsyter til demokratiopplæring enn motsatt. At muntlighet danner et godt grunnlag for god demokratisk deltakelse, men lærerne er klare på at det ikke gir noen garanti. Dersom dette stemmer ser lærerne på grunnleggende ferdigheter på samme måte som var tiltenkt da de grunnleggende ferdighetene ble først introdusert. Da ble de grunnleggende ferdighetene beskrevet som ferdigheter elevene har behov for å mestre, for å kunne forstå og delta i den demokratiske utviklingen (Solhaug & Børhaug, 2012, s.16). Men jeg må understreke at alle disse funnene baserer seg på lærerne jeg intervjuet og de kan av ulike grunner være særlig bevisste både på sin egen praksis og på lærerplanen.

5.4 Avslutning

Tidvis kan sammenhengen mellom opplæringen i muntlighet og demokratiopplæringen være så nært knyttet at det er vanskelig å sette fingeren på hvor denne sammenhengen finner sted. Jeg vil avslutte med et sitat fra en av mine informanter som tydelig viser lærernes evne til å se denne sammenhengen. Informanten viser til hvor sammenhengen mellom muntlighet og demokratiopplæring ligger, i lærerplanen i samfunnsfag sin beskrivelse av muntlige ferdigheter:

Alle disse verbene, lytte, tolke, formulere, fremme meninger. Alt det er jo en del av en demokratisk beredskap og å være et dannet menneske.

Referanser/litteraturliste

- Anker, T. & von der Lippe, M. (2015). Når terror ties i hjel. *Norsk pedagogisk tidsskrift* 2015 (2). s.85-96.
- Arneberg, P. & Overland, B. (2013) *Lærerrollen*. Cappelen Damm Akademisk
- Biesta G J J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget
- Børhaug, K. (2018). *Demokrati i den nye lærerplanen*.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/demokrati-i-den-nye-lareplanen/>
- Børresen, B., Grimnes, L. & Svenkerud, S. (2012). *Muntlig kompetanse*. Fagbokforlaget.
- Fangen, K. & Sellerberg, A. (Red). (2014). *Mange ulike metoder*. Gyldendal akademisk.
- Fullan, M., Quinn, J. & McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hegna, K., Ødegård, G. & Seland, I. (2018). Ungt medborgerskap. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, årgang 18. nr. 1.
- Jerome, L. & Algarra, B. (2005). Debating debating: a reflection on the place of debate within secondary schools. *The Curriculum Journal*. 2005 (no. 4).
- Koritzinsky, T. (2020) *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. (5.utg). Universitetsforlaget
- Kverndokken, K. (Red). (2016). *101 Måter å fremme muntlighet på*. Fagbokforlaget.
- Laird Iversen, L. (2014). *Uenighetsfelleskapet*. Universitetsforlaget
- Larsen, A K. (2017). *En enklere metode*. (2.utg) Fagbokforlaget.
- Leseth, A B. & Tellmann, S M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning*. (2.utg). Cappelen Damm Akademisk
- Nøkland, A. (2016). *Muntlig deltakelse og demokratiopplæring i samfunnsfag: Deltakelsesmønstre, begrunnelser og konsekvenser for demokratiopplæringen*. [Masteroppgave]. Universitet i Oslo.
- Overrein, P.& Madsen R. (2014). Grunnleggende ferdigheter i samfunnsfag. Skovholt, I. K. & Skovholt, K. (Red). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: praktisk arbeid på fagets premisser*. Cappelen Damm akademisk.

- Postholm, M B. & Jacobsen, D I. (2016). *Læreren med forskerblikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skjæveland, Y. (2020). Samfunnsfagdidaktikk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskningsoversyn. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*. 2020 (4) s.142-163.
- Solhaug, T. & Børhaug, K. (2012). *Skolen i demokratiet- demokratiet i skolen*. Universitetsforlaget.
- Stray, J H. & Sætra, E. (2019, 25 mars). *Hva slags medborger? En undersøkelse av læreres ideer om opplæring til demokrati og medborgerskap i skolen*. Utdanningsforskning.no.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/hva-slags-medborger-en-undersokelse-av-lareres-ideer-om-opplaring-til-demokrati-og-medborgerskap-i-skolen/>
- Stray, J H., & Sætra, E. (2016). Dialog og demokratisering. *Nordic studies in education*, 2016 (4). s.279-294.
- Stray, J H., & Wittek, L.(Red). (2014). *Pedagogikk- en grunnbok*. Cappelen Damm akademisk
- Svenkerud, S., Klette, K. & Hertzberg, F. (2012). Opplæring i muntlige ferdigheter. *Collaborativ and action research within education*.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*.(2. utg.) Gyldendal akademisk
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 24. oktober). *ICCS 2016: Demokratiforståelse, kunnskap og engasjement blant 9.klassinger i Norge*.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 29. oktober). *Film om dybdelæring* [Video]. Uir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Lærerplan i samfunnsfag*.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/SAF01-04.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/grunnleggende-ferdigheter/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 17 august). *ICCS* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/internasjonale-studier/iccs/>

Utdanningsdirektoratet. (2017, 11 november). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter.*

Utdanningsdirektoratet. (2013, 26 september). *Temaene i Elevundersøkelsen.*

Veigård, P. (2017). *“Du ønsker jo en dialog med så mange som mulig»: Hvordan lærere jobber med å utvikle elevers muntlige ferdigheter i samfunnsfag.* [Masteroppgave]. Universitetet i Tromsø.

Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen?* Teachers College Press

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide:

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan tilrettelegger lærere for bruk og utvikling av muntlige ferdigheter i samfunnsfag, i hvilken grad tenker de at gode muntlige ferdigheter styrker elevens demokratiske deltakelse?

Tematikk jeg vi skal komme inn på i løpet av intervjuet:

- Hva er muntlige ferdigheter i samfunnsfag?
- Didaktisk tenkning rundt bruk av muntlig ferdigheter i samfunnsfag
- Demokratiopplæring og demokratisk deltakelse
- Sammenhengen mellom muntlige ferdigheter og demokratisk deltakelse
- Vurdering av muntlige ferdigheter
- Elevforutsetninger

Minn om taushetsplikt og at vi ikke skal komme inn på enkelt elever.

Sjekk lydopptak!

Del 1. Innledende bakgrunn

«Hvor lenge har dere jobbet som samfunnsfagslærere?»

«Hva slags fagbakgrunn har dere?»

-Hvilke andre fag underviser dere i?

Del 2. Muntlige ferdigheter i samfunnsfag

«Hvilken erfaring har dere med opplæring av muntlige ferdigheter i samfunnsfag?»

- Hva er utforende?

«Hva er muntlige ferdigheter i samfunnsfag for dere, hva skiller det fra andre fag?»

-Lærerplanen sier at fagene skal ha ulike roller i opplæringen av grunnleggende ferdigheter, er det enkelt å differensiere fagene?

«Munnlege ferdigheiter i samfunnsfag inneber å kunne lytte til, tolke, formulere og fremje meiningar, gi respons og diskutere med andre. Å få tak i andre sine meiningar og stille oppklarande og utdjupande spørsmål inngår òg. Utviklinga av dei munnlege ferdigheitene går frå å uttrykkje eigne meiningar, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å ta ulike perspektiv og grunngi argumentasjon i større årsakssamanhengar. Utviklinga inneber vidare i aukande grad å fortelje om samanhengar, drøfte faglege spørsmål og handtere meir kompleks informasjon og å forstå korleis ulike uttrykksmåtar påverkar budskap og mottakar.»

«Hva tenker dere om denne definisjonen?»

-Er den enkel å etterleve?

-Spør den om for mye?

«Hva gjør dere i deres undervisningen som dere tenker bidrar til utvikling av elevenes muntlige ferdigheter?»

«Kan dere gi eksempler på virkemidler dere bruker?»

-Diskusjon

-Helklassesamtale

-Får alle bidratt?

«En studie fra 2010 viser at 80% av all tidsbruk knyttet til muntlig opplæring går med til planlegging og gjennomføring av muntlige presentasjoner, hva tenkere dere om det?»

-Sammenheng med eksamensformen?

-Hva med fokus på andre muntlige sjangre (Diskusjon, foredrag, historiefortelling, samtale, filosofisksamtale, lytting)?

«Hva legger dere fokus på ved vurdering av muntlige ferdigheter?»

-Gir dere konkrete tilbakemeldinger på elevenes muntlighet?

-Tidligere forskning viser at lærer gir lite konkrete tilbakemeldinger på elevens muntlighet.

-For mange av elevene er det krevende å prate foran klassen. Er det utførende å gi disse konkrete tilbakemeldinger på deres muntlighet? Eksempelvis kommentere på volum eller gestikulasjon.

Sjekk lydoptak!

Del 3. Demokratisk deltakelse og danning

«Hva legger dere i demokratisk deltakelse?»

Eksempel fra lærerplanen:

«Demokratiske verdier må fremmes gjennom aktiv deltakelse i hele opplæringsløpet»

Hvordan tolker dere begrepet aktiv deltakelse?

Er det elevene som skal være aktiv deltakende eller er det lærerne som skal aktivt delta til å styrke de demokratiske verdiene?

«Hva skiller demokratiopplæringen i samfunnsfag fra andre fag?»

Gjør dere andredels i andre fag dere har?

Hva er utførende ved demokratiopplæring?

«Hva gjør dere for å gi elevene god demokratisk opplæring slik at elevene blir deltakere i demokratiet?»

Hvor mye ansvaret skal dere ha?

Er lærerplanen for ambisiøs?

Blir det satt av nok tid?

ICCS rapporten er en undersøkelse som undersøker ungdoms kunnskap om demokratiet, deres erfaring med demokratiske praksiser og vilje til å delta i samfunnet.

«I følge ICCS rapporten ligger Norge sammen med de andre nordiske landene på topp, har dere noen tanker om hva som kan være grunnen?»

Sjekk lydopptak!

Del 4. Sammenheng mellom muntlige ferdigheter og demokratisk deltakelse

Se igjen på definisjonen:

«Munnlege ferdigheiter i samfunnsfag inneber å kunne lytte til, tolke, formulere og fremje meiningar, gi respons og diskutere med andre. Å få tak i andre sine meiningar og stille oppklarande og utdjupande spørsmål inngår òg. Utviklinga av dei munnlege ferdigheitene går frå å uttrykkje eigne meiningar, ta ordet etter tur og lytte og gi respons til andre, til å ta ulike perspektiv og grunngi argumentasjon i større årsakssamanhengar. Utviklinga inneber vidare i aukande grad å fortelje om samanhengar, drøfte faglege spørsmål og handtere meir kompleks informasjon og å forstå korleis ulike uttrykksmåtar påverkar budskap og mottakar.»

«Er muntlige ferdigheter i samfunnsfag det samme som demokratiske ferdigheter?»

-Eventuelle forskjeller?

«Kan dere beskrive sammenhengen mellom muntlige ferdigheter og demokratisk deltakelse?»

-Kun i samfunnsfag? Eller kommer sammenhengen frem i andre fag?

«Hvor eller når kommer denne sammenhengen frem?»

«I hvilken grad kan utvikling av gode muntlige ferdigheter bidra til å øke den demokratiske deltakelsen hos elevene?»

I følge ICCS er det forskjeller mellom kjønn, foreldrenes utdanning og hvorvidt elevene har minoritets bakgrunn

«Hvordan påvirker det klasserommet at elever kan ha ulike forutsetninger for å være muntlige aktive?»

Gjør dere noe tilpasninger?

Er de sjenerte?

Kjønn, klasse, bakgrunn og etnisitet?

Maktrelasjoner i klasserommet

Er det en sammenheng mellom disse bakgrunnsfaktorene og elevenes forståelse av demokrati?

Eksempler fra ICCS

«Kreves det av elever å ha gode muntlige ferdigheter for å bli aktive demokratiske medborgere?»

«Ser dere en sammenheng mellom elevene med gode muntlige ferdigheter og elever med gode demokratiske ferdigheter?»

-Kan svake muntlige ferdigheter være et hinder for demokratisk deltakelse?

«Er det rom for å diskutere kontroversielle og sensitive temaer i deres klasserom?»

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Muntlighet og demokratisk deltakelse i samfunnsfag»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan samfunnsfagslærere ser på muntlige ferdigheter i samfunnsfag og i hvilken grad de ser det i sammenheng med demokratiopplæring. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette forskningsprosjektet er en del av en masteroppgave i masterprogrammet for grunnskolelærerutdanningen i samfunnsfag. Formålet er ved prosjektet er å skaffe større kunnskap rundt samfunnsfagdidaktikk knyttet til sammenhengen mellom muntlige ferdigheter og demokratisk deltakelse. Problemstillingen i masteroppgaven er som følger:

«Hvordan tilrettelegger lærere for bruk og utvikling av muntlige ferdigheter i samfunnsfag, i hvilken grad tenker de at gode muntlige ferdigheter styrker elevens demokratiske deltakelse?»

Som deltaker i prosjektet vil du bli spurt spørsmål knyttet til denne problemstillingen. Spørsmål rundt hva du som samfunnsfagslærer tenker rundt og arbeid med muntlighet, samt spørsmål om demokratiopplæring, demokratisk deltakelse og sammenhengen mellom dette og muntlighet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for kultur, religion og samfunn (IKRS) ved Universitetet i Sørøst-Norge

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i dette forskningsprosjektet fordi du er lærer i samfunnsfag på ungdomstrinnet. Du er også blitt plukket ut til å delta fordi du jobber ved en skole jeg har erfaring med eller jeg har kontaktet rektor.

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet samler inn empiri gjennom fokusgruppeintervjuer. Gjennom å delta vil du bli intervjuet sammen med en gruppe samfunnsfagslærere fra skolen du jobber på. Du vil få spørsmål rundt hva du tenker muntlighet i samfunnsfag innebærer og om mulige sammenhenger mellom

muntlige ferdigheter og demokrati opplæring. Du vil få spørsmål både om hva du rent didaktisk gjør i din undervisning samt refleksjoner rundt temaene.

Ved å delta bidrar du til økt kunnskap om muntlighet og demokratiopplæring i norsk skole.

Jeg antar at intervjuet vil vare i opp mot en time, og jeg ønsker å gjøre lydopptak av intervjuet. Under intervjuet behøver du ikke oppgi noen personopplysninger utenom hvilken fagbakgrunn du har og hvor lenge du har jobbet som samfunnsfagslærer.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det vil kun være masterstudent Pål Henrik Thorsteinsen, veileder Kari Hernæs Nordberg og medveileder Kristin Gregers Eriksen som vil ha tilgang på datamaterialet før det er gjennomarbeidet. Når datamaterialet blir transkribert vil navn og andre kontaktopplysninger bli erstattet med koder. Hverken deltakerne i forskningen eller skolene de jobber ved vil være mulig å gjenkjenne eller spore tilbake når masteroppgaven publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mai 2021. Opptaket av intervjuet blir slettet så snart intervjuet er transkribert.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra USN har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Pål Henrik Thorsteinsen (henrik-thorsteinsen@hotmail.com) & Kari Hernæs Nordberg (kari.nordberg@usn.no).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kari Hernæs Nordberg
(Forsker/veileder)

Pål Henrik Thorsteinsen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*sett inn tittel*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i fokusgruppeintervju
- at det jeg sier i fokusgruppeintervjuet brukes i forskning

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

